



Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales (l'exemple du chômage)

Christine Dollo

► To cite this version:

Christine Dollo. Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales (l'exemple du chômage). Education. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2001. Français. NNT : . tel-00006896

HAL Id: tel-00006896

<https://theses.hal.science/tel-00006896>

Submitted on 15 Sep 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I – Université de Provence
U.F.R. Sciences de l'éducation

N° attribué par la bibliothèque

THESE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L' UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I

Formation doctorale : Systèmes d'apprentissage – systèmes d'évaluation

Présentée et soutenue publiquement

Par

Christine DOLLO

Le jeudi 20 décembre 2001

**QUELS DETERMINANTS POUR L'EVOLUTION
DES SAVOIRS SCOLAIRES EN SES ?
(L'EXEMPLE DU CHOMAGE)**

Directeur de thèse : **Samuel JOHSUA**

JURY

M. J.P. ASTOLFI
Mme. E. CHATEL
M. Y. CHEVALLARD
M. J. GUIN
M. S. JOHSUA

*Aux femmes de ma famille,
(ma grand-mère, décédée le 12 septembre 2001,
ma mère, ma fille, ma sœur, ...),
sans qui je ne serais pas celle que je suis aujourd'hui,*

*A mes hommes
(Alain, mes fils, mon père, ...),*

A tou(te)s mes ami(e)s.

Remerciements

Pour m'avoir permis de réaliser ce travail, et de le mener à son terme, je dois remercier tout particulièrement :

- Samuel Johsua, sans qui ce travail n'aurait jamais abouti.
Il a toujours répondu présent à chacune de mes sollicitations et a toujours permis le « déblocage » des situations désespérées par quelques conseils - clefs. Sa lecture attentive et exhaustive de mon travail m'a beaucoup aidée. Je souhaite vraiment à tout chercheur apprenti débutant de croiser un jour sur sa route un tel directeur de thèse.
- Alain, qui, par ses lectures assidues, ses conseils, critiques et encouragements a permis la progression au jour le jour du travail. Il a subi mes mauvaises humeurs, mes phases de découragement, et a même fait plus de tâches ménagères et d'éducation d'enfants que ne le signalent les statistiques de l'INSEE sur la répartition des tâches domestiques.
- Yannick Kérignard, sans qui le logiciel AVRIL aurait gardé tous ses mystères. Elle a écrit pour moi un petit manuel du parfait débutant en logiciel des représentations sociales, m'expliquant patiemment comment ouvrir les différents outils et les utiliser.
- Pierre Verges, qui m'a reçue et conseillée. Il m'a prêté toute la documentation dont on peut rêver sur les représentations sociales, et bien sûr, a mis à ma disposition son logiciel « magique » de traitement des questionnaires de représentations.
- Marie-Ange Decugis, qui m'a notamment permis de retrouver de vieux manuels et de vieilles annales de baccalauréat que j'aurais sans doute eu beaucoup de mal à dénicher.
J'ai ainsi gagné un temps précieux.
- Les collègues qui m'ont accueillie dans leurs classes pour la passation de mes questionnaires : Laurent Acotto, Emmanuel Buisson, Nathalie Chiappe, Jean-Pierre Dal Follo, Delphine Dolce, Philippe Froissart, Jacques Gervasoni, Juliette Haÿ, Lionel Lorrain, Ghislaine Musso, Christophe Rodrigues, Elsa Yunes.
- Mes enfants qui ne m'ont pas traitée de mère indigne parce que j'avais moins de temps à leur consacrer et qui se sont même « intéressés » à mon travail, par des petites questions révélatrices : « mais ça sert à quelque chose ce truc ? » .
Ma mère, qui a joué les cobayes en représentations avec grand plaisir et a lu le manuscrit à la recherche des fautes oubliées...
Mon père, pour sa relecture également attentive du manuscrit final.
- Anne-Mary Drai (et sa sœur) ainsi que Pascale Dollo (ma sœur), pour leur contribution à la traduction anglaise du résumé de la thèse
- Jean Pierre Dal Follo, qui a inspiré deux de mes graphiques sur le marché du travail et qui a fait marcher son scanner pour moi en plein milieu du week-end parce que c'était « urgent »
- Tous mes amis, qui, par leurs questions incessantes : « Alors, t'en es où ? », « T'as écrit combien de pages ? », « Tu soutiens quand ? » « Ah bon, ça ne fait que deux ans que tu as commencé ? Depuis le temps que tu nous en parles de TA thèse ... », « il te reste ENCORE deux chapitres ? Eh ben ... » ont servi d'aiguillon pour relancer mon travail et me permettre de le mener à terme.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE.....	19
-----------------------------------	-----------

PREMIERE PARTIE : DEBATS FONDATEURS DES SES ET PROBLEMATIQUES DE RECHERCHE.....	23
--	-----------

CHAPITRE I : D'UNE BREVE HISTOIRE DES SES ET DE SES DEBATS A LA PRESENTATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE	25
--	-----------

SECTION I. LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES AU LYCEE	25
---	-----------

1.1. LA GENESE D'UN ENSEIGNEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL	25
---	----

1.2. LES REFORMES DE STRUCTURE DES LYCEES DEPUIS LES ANNEES SOIXANTE : NAISSANCE ET EVOLUTION DE LA SECTION B (PUIS ES).....	27
--	----

SECTION II : LE « PROJET FONDATEUR » DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES ...	31
--	-----------

2.1. LE PROJET FONDATEUR DANS LES TEXTES OFFICIELS D'ORIGINE	31
--	----

2.2. L'INFLUENCE DE L'ECOLE DES ANNALES	33
---	----

2.3. UNE TENTATIVE DE RECOMPOSITION A PARTIR DE PLUSIEURS SCIENCES SOCIALES.....	36
--	----

2.4. UN OBJECTIF PEDAGOGIQUE ET UN OBJECTIF POLITIQUE.....	38
--	----

SECTION III : LES DEBATS AUTOUR DU PROJET FONDATEUR ET L'EVOLUTION DE LA DISCIPLINE.....	39
---	-----------

3.1. METHODE INDUCTIVE VERSUS DEMARCHE HYPOTHETICO-DEDUCTIVE	39
--	----

3.1.1. Les sciences économiques et sociales à l'origine : une méthode inductive	40
---	----

3.1.2. Une méthode hypothético-déductive qui fait davantage appel à la modélisation	42
---	----

3.2 QUELS « SAVOIRS » FAUT-IL ENSEIGNER EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES ?	44
--	----

3.2.1. Les SES, discipline scolaire « autonome » ?	46
--	----

3.2.2. De l'économie, de la sociologie et des sciences politiques	48
---	----

3.3. METHODES ACTIVES OU « DEBAT SCIENTIFIQUE DANS LA CLASSE » ?	50
--	----

3.4. EVOLUTION DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET DES PROGRAMMES	53
---	----

SECTION IV : DES DEBATS FONDATEURS A UNE QUESTION DE RECHERCHE	56
4.1. LE POINT DE DEPART DE NOTRE REFLEXION : LES TEXTES FONDATEURS	57
4.2. LE CHOIX D'UN THEME APPROPRIE	58
4.3. UNE CONSTRUCTION PROGRESSIVE DE LA REPONSE AUX QUESTIONS POSEES	59
4.3.1. Comment prendre en compte les préoccupations des élèves ?.....	59
4.3.2. Quelle est la place du thème du chômage dans l'enseignement des SES ?	60
4.3.3. Quelle référence aux savoirs scientifiques concernant le chômage ?	61
4.4. UNE REPONSE NUANCEE SUR LA PRODUCTION DES SAVOIRS SCOLAIRES EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	62

DEUXIEME PARTIE : LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ELEVES SUR LE THEME DU CHOMAGE

65

CHAPITRE II: LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES: UN OUTIL PERMETTANT LA PRISE EN COMPTE DES CONNAISSANCES DES ELEVES

67

SECTION I. REPRESENTATION : UN CONCEPT EMPRUNTE A LA PSYCHOLOGIE SOCIALE . 67

1.1. HISTOIRE D'UN CONCEPT.....	67
1.2. DEFINITIONS, CARACTERISTIQUES ET FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES	71
1.2.1. Qu'est ce qu'une représentation sociale ?	71
1.2.2. Comment une représentation sociale se forme-t-elle ?	73
1.2.3. Les fonctions des représentations sociales	76
1.3. STRUCTURE DES REPRESENTATIONS : NOYAU CENTRAL ET ELEMENTS PERIPHERIQUES .	78
1.3.1. Le noyau central d'une représentation sociale : définition	78
1.3.2. Saillance et identification du noyau central	79
1.3.3. Les éléments périphériques	80
1.3.4. Les représentations comme double système	81

SECTION II. QUELLE UTILISATION DU CONCEPT DE REPRESENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT ?.....

83

2.1. DIDACTIQUE, REPRESENTATIONS ET/OU CONCEPTIONS	83
2.1.1. Développement de la prise en compte des représentations dans les recherches en éducation et en didactique	83

2.1.2. Représentations ou conceptions ?.....	85
2.2. POURQUOI ET COMMENT PRENDRE EN COMPTE LES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS L'ENSEIGNEMENT ?.....	87
2.2.1. La prise en compte des représentations sociales permet de comprendre certaines des « erreurs » des élèves.....	87
2.2.2. Les représentations sociales des élèves : un ensemble structuré et résistant produisant des obstacles à l'apprentissage	88
2.2.3. Faire avec pour aller contre	91
SECTION III. REPRESENTATIONS SOCIALES DES ELEVES ET SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	95
3.1. DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'ECONOMIE ..	95
3.2. DE NOMBREUX TRAVAUX SUR LES REPRESENTATIONS EN ECONOMIE PUIS EN SES.....	97
3.2.1. Les représentations économiques des élèves de collège et de lycées.....	97
3.2.2. Les représentations en sciences économiques et sociales	104
CONCLUSION : QUELLE UTILISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES DANS LE CADRE D'UN TRAVAIL SUR LES SAVOIRS SCOLAIRES EN SES ?.....	115

CHAPITRE III : LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DES REPRESENTATIONS SOCIALES..... 117

SECTION I : LE CHOIX DE LA METHODE DE RECUEIL	117
1.1. PANORAMA DES METHODES DE RECUEIL DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	118
1.1.1. L'entretien	119
1.1.2. Planches inductrices ou supports graphiques	121
1.1.3. Le photo langage	122
1.1.4. L'approche monographique.....	124
1.1.5. Les méthodes associatives	125
1.2. LE CHOIX DE LA METHODE DU QUESTIONNAIRE	127
1.2.1. Une technique largement répandue	128
1.2.2. Le refus des questions d'opinion et des questions « de cours »	129
1.2.3. Un questionnaire qui « emprunte » à d'autres méthodes de recueil.....	132
1.2.4. Présentation du type de questions choisies.....	133
SECTION II: CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE ET TRAITEMENT DES DONNEES	137
2.1. LA DEMARCHE D'ELABORATION	137

2.1.1. Choix des concepts et propositions présents dans les questions	137
2.1.2. Du « pré-test » au questionnaire définitif : histoire d'une enquête	139
2.2. LA METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	151
2.2.1. Les questions d'évocation	151
2.2.2. Les logiciels SIMI et AVRIL	155
SECTION III : MODALITES DE L'ENQUETE ET POPULATION ETUDIEE.....	157
3.1. LES MODALITES DE L'ENQUETE.....	157
3.1.1. La date de passation	157
3.1.2. Le déroulement de l'enquête.....	158
3.2. LA POPULATION ETUDIEE.....	159
3.2.1. L'échantillon.....	159
3.2.2. Caractéristiques socio-démographiques de la population étudiée.....	161
3.2.3. Origine sociale des élèves interrogés	162

CHAPITRE IV : QUELLES REPRESENTATIONS SOCIALES SUR LE THEME DU CHOMAGE ?..... 163

INTRODUCTION : LES ELEVES NE SONT PAS DES « ANALPHABETES DE L'ECONOMIE ».. 163

SECTION I. DEFINITION ET CARACTERISTIQUES DU CHOMAGE CHEZ LES ELEVES 165

1.1. LE CHOMEUR : UN INDIVIDU SANS TRAVAIL INSCRIT A L'ANPE	165
1.2. LE CHOMAGE : UN « ETAT » DONT IL FAUT PRENDRE EN COMPTE LES CONSEQUENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	167
1.3. LE CHOMAGE : UN PHENOMENE QUI PEUT ETRE "VOLONTAIRE"	171

SECTION II. LES CAUSES DU CHOMAGE POUR LES ELEVES DE LYCEE 173

2.1. LICENCIEMENTS ET DESEQUILIBRE DU MARCHE DU TRAVAIL	173
2.1.1. Une évidence pour les élèves : le licenciement.....	173
2.1.2. Une inadéquation Offre/demande	175
2.2. LE PROGRES TECHNIQUE ET LE MANQUE DE DIPLOMES PARMI LES PREMIERS RESPONSABLES DU CHOMAGE.....	176
2.2.1. Le progrès technique, cause du chômage : une représentation forte chez les élèves	176
2.2.2. Le chômage est dû également à un « manque de diplômes » ou à un « Niveau d'études insuffisant »	180

2.3. LES « FAUX-COUPABLES » DU CHOMAGE SONT-ILS CONSIDERES COMME TELS PAR LES ELEVES ?.....	181
2.3.1. Les femmes, les syndicats ou les allocations chômage ne sont pas responsables du chômage.....	181
2.3.2. L’immigration reste par contre un « objectif-obstacle »	184
SECTION III : QUEL LIEN ENTRE LE PHENOMENE DU CHOMAGE ET LES AUTRES SPHERES DE L’ACTIVITE ECONOMIQUE ET SOCIALE ?	186
3.1. SPHERE DE L’ENTREPRISE VERSUS SPHERE DE L’EXCLUSION SOCIALE	186
3.2. LES SYSTEMES DE CATEGORIES CONSTRUITS PAR LES ELEVES	188
 <u>CHAPITRE V : LES REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR LE CHOMAGE : UN ESSAI D’INTERPRETATION</u>	 <u>193</u>
 SECTION I. « SENS COMMUN » ET DEFINITIONS « SAVANTES »	 193
1.1. LA DEFINITION DU CHOMAGE PAR LES ELEVES.....	193
1.1.1. INSEE et ANPE	193
1.1.2. Chômage et inactivité	194
1.2. L’INADEQUATION OFFRE / DEMANDE.....	195
1.3. LE DIPLOME ET L’EMPLOI	196
1.4. IMMIGRATION ET EMPLOI.....	197
1.5. LES REPRESENTATIONS EN MIETTES.....	198
SECTION II. UNE ARTICULATION COMPLEXE AUX PARADIGMES ECONOMIQUES	199
2.1. LA QUESTION DU CHOMAGE VOLONTAIRE	199
2.2. PROGRES TECHNIQUE ET CHOMAGE	203
2.3. LA RELATION CHOMAGE – EXCLUSION SOCIALE	205
 <u>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE : QUELLES IMPLICATIONS POUR L’ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES ?</u>	 <u>207</u>
 <u>TROISIEME PARTIE QUELLE TRANSPOSITION DIDACTIQUE EXTERNE SUR LE THEME DU CHOMAGE ?.....</u>	 <u>211</u>

CHAPITRE VI : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE : HISTOIRE D'UN CONCEPT ET DE SON UTILISATION DANS LE CHAMP DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES 213

SECTION I : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE : UN CONCEPT DEVENU INCONTOURNABLE EN DIDACTIQUE ? 213

1.1. LA DEFINITION DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET SES PROLONGEMENTS EN DIDACTIQUE DES SCIENCES	214
1.1.1. La naissance du concept de transposition didactique	214
1.1.2. La théorie de la transposition didactique d'Yves Chevallard	215
1.2.3. Une reprise du concept par la didactique de la physique	221
1.2. CRITIQUES ET ELARGISSEMENT DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE	223
1.2.1. Une remise en cause de la théorie de la transposition didactique ?	223
1.2.2. Réponses et propositions d'élargissement du concept	230

SECTION II : QUELLE UTILISATION DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES ? 245

2.1. UN CONCEPT CRITIQUE PAR CERTAINS DIDACTICIENS DES SES	245
2.1.1. Le refus de la transposition didactique pour les sciences économiques et sociales	245
2.1.2. De la transposition didactique à la transformation des savoirs	246
2.2. UNE THEORIE AMENDABLE MAIS TRANSPOSABLE MALGRE TOUT	248
2.2.1. La question de la dépersonnalisation et de la « déformation du savoir »	248
2.2.2. La question des savoirs savants	251
2.2.3. La transposition didactique : un « processus vertical » descendant ?	253
CONCLUSION : POUR UNE UTILISATION DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES	255

CHAPITRE VII : BREF PANORAMA DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES SUR LE CHOMAGE 257

SECTION I. LE CHOMAGE : UNE AFFAIRE DE CONVENTIONS..... 259

1.1. « L'INVENTION DU CHOMAGE »	261
1.1.1. L'émergence du terme de chômage dans le vocabulaire économique	261
1.1.2. L'apparition d'une catégorie « statistique » de chômeur	262
1.2. DEFINITION ET MESURE DU CHOMAGE EN FRANCE	265

1.2.1. Les critères retenus par le Bureau International du travail.....	266
1.2.2. L'information mensuelle sur l'évolution du chômage.....	267
1.2.3. BIT - ANPE : des chiffres différents.....	268
1.2.4. L'effacement des frontières de l'emploi et du chômage.....	268
SECTION II. LES THEORIES DU CHOMAGE	271
2.1. CHOMAGE VOLONTAIRE ET THEORIE NEO-CLASSIQUE DU MARCHE DU TRAVAIL.....	273
2.1.1. Chômage volontaire ou chômage frictionnel ?.....	273
2.1.2. La théorie néo-classique du chômage volontaire	275
2.1.3. La notion de chômage transitoire	277
2.2. LE CHOMAGE DANS LES ANNEES TRENTES : EMERGENCE D'UNE PREOCCUPATION THEORIQUE.....	278
2.2.1. Chômage et rigidité du taux de salaire : l'analyse de J. Rueff	278
2.2.2. La théorie keynésienne	280
2.2.3. Les conditions du plein emploi pour Sir William Beveridge	283
2.3. PERIODE DES TRENTES GLORIEUSES ET ARBITRAGE INFLATION - CHOMAGE	285
2.3.1. Présentation de la courbe de Phillips.....	285
2.3.2. L'arbitrage entre l'inflation et le chômage	287
2.4. RUPTURE DE CROISSANCE ET RESURGENCE DES DEBATS THEORIQUES SUR LE CHOMAGE	288
2.4.1. Un renouveau de l'orthodoxie	288
2.4.2. La nouvelle microéconomie du marché du travail	295
2.4.3. Développement de nouvelles hétérodoxies	301
2.4.4. La théorie des équilibres à prix fixes (ou théorie du déséquilibre)	309
2.4.5. La théorie de la régulation	311
2.5. RENOUVELLEMENT DES APPROCHES THEORIQUES DANS LES ANNEES QUATRE-VINGT : LE CHOMAGE DE MASSE EN EUROPE	314
2.5.1. Une théorie wicksellienne du chômage	314
2.5.2. Pour une flexibilité offensive	315

CHAPITRE VIII : LE RECUEIL DES DONNEES POUR MESURER LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EXTERNE SUR LE THEME DU CHOMAGE

..... 319

SECTION I : LES PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS OFFICIELS DE SES	319
--	------------

1.1. LES PROGRAMMES DE LA CLASSE DE SECONDE	319
1.1.1. Le programme initial (1967)	319
1.1.2. Les programmes des années quatre-vingt	321
1.1.3. Le programme issu de la rénovation pédagogique des lycées	322
1.1.4. Le programme 2000	323
1.2. LE CHOMAGE EN CLASSE DE TERMINALE DANS LES PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS OFFICIELS	324
1.2.1. Evolution des programmes jusqu'en 1995	325
1.2.2. Les programmes de terminale ES après la rénovation pédagogique des lycées	327
SECTION II : LE CHOMAGE DANS LES MANUELS DE SES	330
SECTION III : LES SUJETS DU BACCALAUREAT, SERIE B, PUIS ES	333
3.1. L'EPREUVE DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES AU BACCALAUREAT (SERIE B PUIS ES).....	333
3.1.1. Une spécificité des sciences économiques et sociales : la dissertation sur documents	333
3.1.2. Les nouvelles épreuves du baccalauréat 1995.....	335
3.2. UNE SOIXANTAINES DE SUJETS LIES A LA QUESTION DU CHOMAGE DEPUIS LA SESSION 1975 DU BACCALAUREAT.....	340
3.2.1. Une catégorisation des sujets portant sur le thème du chômage	340
4.2.2. Tableau synthétique des énoncés de sujets	344
3.3. DES DOSSIERS D'ACCOMPAGNEMENT DES SUJETS PRESENTANT UNE GRANDE DIVERSITE DE DOCUMENTS	348
3.3.1. Les tableaux.....	348
3.3.2. Les graphiques.....	349
3.3.3. Les textes.....	349

CHAPITRE IX : LES SAVOIRS A ENSEIGNER EN SES SUR LE THEME DU CHOMAGE

351

SECTION I : LE THEME DU CHOMAGE DANS LES PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS OFFICIELLES.....

351

1.1. LE CHOMAGE DANS LES PROGRAMMES : UNE PLACE REDUITE, UNE APPROCHE QUI RESTE ENCORE ESSENTIELLEMENT DESCRIPTIVE

352

1.1.1. L'évolution de la place du chômage dans les programmes de seconde

352

1.1.2. L'évolution de la place du chômage dans les programmes de terminale	355
1.2. LE CHOMAGE DANS LES PROGRAMMES : UNE APPARITION TARDIVE, EN CONTRADICTION AVEC L'HISTOIRE ET LES THEORIES ECONOMIQUES	357
1.2.1. Un phénomène qui commence à croître dès le début des années soixante.....	358
1.2.2. Un phénomène qui « intéresse » les économistes dès les années trente.....	360
SECTION II : QUELLE INTERPRETATION DES PROGRAMMES OFFICIELS PAR LES MANUELS DE SES ?	363
2.1. ANALYSE DES CONTENUS DES MANUELS DE SECONDE	364
2.1.1. Comparaison des manuels portant sur le premier programme de seconde.....	364
2.1.2. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1981	365
2.1.3. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1987	370
2.1.4. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1992	373
2.1.5. Comparaison des manuels de la génération 1997.....	376
2.1.5. Comparaison des manuels 2000	378
2.2. ANALYSE DES CONTENUS DES MANUELS DE TERMINALE	380
2.2.1. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1968.....	380
2.2.2. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1983	381
2.2.3. Comparaison des manuels de la génération 1995.....	383
2.2.4. Comparaison des manuels de la génération 1999.....	385
Conclusion : une intégration de certaines questions avant les programmes lorsqu'elles font débat dans la société, une adaptation aux consignes lorsque celles-ci sont précisées.....	387
SECTION III : L'INFLUENCE DES SUJETS DE BACCALAUREAT SUR LES PROGRAMMES OFFICIELS	388
3.1. LES SUJETS DE BACCALAUREAT : « EN AVANCE » SUR LES PROGRAMMES OFFICIELS ?	388
3.1.1. Un écart Sujets/programmes existant dès l'origine du baccalauréat série B.....	388
3.1.2. Sujet donné à Montpellier en juin 1986 : « Le rétablissement des profits est-il suffisant pour améliorer la situation de l'emploi ? »	390
3.2.3. Sujet donné dans les Centres étrangers en juin 1998 : « La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ? »	394
3.2. LA DIALECTIQUE SUJETS DE BACCALAUREAT/PROGRAMMES : L'EXEMPLE DE LA FLEXIBILITE DU MARCHE DU TRAVAIL	400
3.2.1. Juin 1995 : un sujet « non conforme » au programme	401
3.2.2. Juin 1999 : évolution du programme, évolution du sujet : un sujet de bac « conforme » au programme.....	404

3.3. LA DIALECTIQUE OUTILS D’EVALUATION – CONTENUS DE FORMATION.....	406
SECTION IV : LES MANUELS : QUELLE AIDE POUR PREPARER LES SUJETS DE BACCALAUREAT ?	408
4.1. RETABLISSEMENT DES PROFITS ET EMPLOI	409
4.1.1. Le manuel Nathan 1983	409
4.1.2. Le manuel Hatier 1986	410
4.2. FLEXIBILITE DU TRAVAIL ET LUTTE CONTRE LE CHOMAGE (JUN 1995).....	412
4.2.1. Le manuel Hatier 1988	412
4.2.2. Le manuel Nathan 1990	413
4.3. CHOMAGE ET CONCURRENCE DES PAYS A BAS SALAIRES (JUN 1998).....	415
4.3.1. Le manuel Nathan 1995	415
4.3.2. Le manuel Hatier 1995	418

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE 421

QUATRIEME PARTIE LA « PEDAGOGIE DES SES » : UN PARADIGME EN QUESTION..... 425

CHAPITRE X : QUELS DETERMINANTS DES SAVOIRS SCOLAIRES EN SES SUR LE THEME DU CHOMAGE ? 427

INTRODUCTION	427
SECTION I. PARTIR DES OBJETS OU PARTIR DES DISCIPLINES ?.....	429
1.1. LES SES NE PRENNENT PAS TOUJOURS EN COMPTE LES PROBLEMES ACTUELS	429
1.2. PARTIR DES OBJETS ET PAS DES DISCIPLINES DE REFERENCE : POSSIBLE POUR LE THEME DU CHOMAGE ?.....	431
1.3. UNE EVOLUTION DES TEXTES OFFICIELS ALLANT DE PLUS EN PLUS DANS LE SENS D’UN DECOUPAGE DISCIPLINAIRE	433
SECTION II. PRISE EN COMPTE DES REPRESENTATIONS ET THEORISATION	435
2.1. REPRESENTATIONS ET REFERENCES THEORIQUES DANS LES PROGRAMMES DE SES	436
2.2. SYSTEME DE REPRESENTATIONS – CONNAISSANCES ET OBSTACLES A L’APPRENTISSAGE SUR LE THEME DU CHOMAGE	439

2.3. CONTOURNEMENT DES OBSTACLES A L'APPRENTISSAGE ET THEORISATION	442
SECTION III. TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET THEME DU CHOMAGE EN SES	444
3.1. LES SES ET LES SAVOIRS SAVANTS : L'EXEMPLE DU CHOMAGE	445
3.2. UNE « ORIGINALITE » CEPENDANT DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SES ?	448
CONCLUSION	450
<u>CONCLUSION GENERALE : LES SES, DEFIS ET PROBLEMES</u>	<u>453</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>457</u>
<u>SOMMAIRE DES ANNEXES</u>	<u>483</u>

Introduction générale

Lorsque l'enseignement des SES, et le corps professoral correspondant, se constituent à partir de 1966-1967, une identité disciplinaire se forge autour de deux idées qui sont considérées comme convergentes :

- la démocratisation de l'école, entendue comme un élargissement du recrutement du lycée d'enseignement général, par la création d'une nouvelle voie de formation. A la fin des années soixante en effet, le modèle du lycée traditionnel qui juxtapose des sections littéraires et des sections scientifiques semble inadapté. Il s'agit de faire face aux conséquences de l'allongement de la scolarité obligatoire (qui passe de 14 à 16 ans).

- la mise en oeuvre d'une « pédagogie active » qui fait une large place à l'intérêt « spontané » des élèves pour les questions économiques, sociales et donc politiques. Il s'agit également de favoriser l'innovation pédagogique, et d'offrir, à côté des humanités classiques et de l'abstraction des mathématiques, une formation centrée sur la compréhension des grands problèmes contemporains.

Ce projet rencontre une génération (celle des lycéens qui sont scolarisés à partir de 1969) et sa mise en oeuvre contribue à faire évoluer le lycée dans son ensemble, alors même que les pratiques pédagogiques restaient encore très traditionnelles. Les professeurs de SES jouent donc un rôle pionnier dans la mise en oeuvre du travail sur documents, du travail autonome, du recours à l'audiovisuel, de « l'ouverture de l'école sur la vie ».

De fait, la section B va progressivement attirer un nombre de plus en plus important d'élèves. Y. Alpe (1995) a analysé cette contribution de la nouvelle filière aux progrès de la scolarisation. Il souligne que le baccalauréat B représentait en 1969 2,8% des baccalauréats d'enseignement général. Cette part est progressivement montée à près de 15% en 1975 et à 20% en 1981. En 1990, les candidats au bac B représentaient 28% des candidats aux baccalauréats de l'enseignement général.

En juin 2000, les admis au baccalauréat ES représentaient 28% des admis au baccalauréat de l'enseignement général.

Parmi les raisons qui expliquent le succès de la section B (puis ES), il y a sans doute l'intérêt suscité chez certains élèves par l'enseignement des SES. Mais ce succès s'explique également en grande partie par le fait que de nouveaux lycéens, plus éloignés du modèle social et scolaire du lycée traditionnel ont trouvé une voie de scolarisation faisant moins appel à l'héritage culturel que la filière littéraire et faisant moins appel à l'abstraction et à la formalisation que les filières scientifiques. La série B offre donc une opportunité d'atteindre le baccalauréat général à des lycéens qui n'auraient sans doute pas été en mesure de se conformer aux exigences des filières plus traditionnelles.

Ce nouveau public lycéen des années 1970, moins conforme à la norme scolaire, va souvent trouver un intérêt particulier et une motivation dans les méthodes pédagogiques moins conventionnelles et dans l'étude des questions économiques et sociales qui traversent le débat social (Tiers-monde, conflit sino-soviétique, orientation de la politique économique en France etc.). Ce contexte spécifique va conduire nombre de professeurs et de membres de la noosphère à penser que l'intérêt « spontané » des élèves pour les questions économiques et sociales était une donnée inhérente à la discipline elle-même. En 1993, alors que l'on est déjà très éloigné de la période de fondation de la discipline, le manuel de seconde publié chez Armand Colin comporte un chapitre introductif qui débute par un extrait du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière. Cet extrait est suivi d'un commentaire de l'un des auteurs du manuel qui écrit : « c'est une bien étrange façon de faire commencer une leçon d'économie par la bouche d'un maître de philosophie. Mais Molière explique si bien que le Bourgeois gentilhomme fait de la prose sans le savoir que vous pourrez accepter avoir déjà fait de l'économie sans vous en être rendu compte ». Or, si les élèves ont indiscutablement participé à la vie économique, ils n'ont pas fait « sans le savoir » de l'analyse économique.

L'illusion de cet intérêt spontané des élèves, de cette familiarité immédiate avec les « questions économiques et sociales » conduit les auteurs des textes officiels à insister sur la nécessité de partir des préoccupations des élèves, de l'actualité économique et sociale, des faits économiques et sociaux pour bâtir les savoirs scolaires de cette nouvelle discipline.

Trente ans après, nous avons tenu à nous interroger sur les évolutions qui caractérisent les sciences économiques et sociales ainsi que sur les déterminants des savoirs scolaires dans cette discipline. Nous sommes alors partie des textes

fondateurs de la discipline, pour rechercher, à partir d'un exemple, le thème du chômage, enseigné en classes de seconde et de terminale, la place des « problèmes actuels » dans la construction des savoirs en SES, la relation entre les savoirs mobilisés au lycée et les disciplines universitaires de référence, la place respective de la référence « aux faits » et « aux théories ». Nous nous sommes également demandée dans quelle mesure on pouvait s'appuyer sur les « connaissances » des élèves relatives au chômage pour aborder l'étude de cette question.

Nous avons ainsi tenu à explorer conjointement le domaine des représentations sociales et celui de la transposition didactique, conformément à une préconisation de J.P. Astolfi :

la construction des concepts par rectification de représentations et l'étude de la transposition du savoir savant au savoir enseigné constituent deux parcours opposés sur le chemin didactique. Le premier part du savoir initial de l'élève à réorganiser, le second du savoir savant à reformuler. Il s'agit souvent de deux lignes de travail conduites par des personnes ou des équipes différentes, en interférences plutôt faible. Or, nous semble-t-il, le travail du didacticien nécessite, plutôt que l'opposition stérile des termes, une coordination dialectique de points de vue qui peuvent s'étayer respectivement (Astolfi, 1991).

C'est à cette tâche que souhaite participer cette thèse en explorant les rapports entre les connaissances des élèves et les savoirs qui devraient leur être présentés en principe, sur une question particulière, le chômage.

Première partie :

**Débats fondateurs des SES et
problématiques de recherche**

Chapitre I :

D'une brève histoire des SES et de ses débats à la présentation des questions de recherche

Section I. La mise en place d'un enseignement de sciences économiques et sociales au lycée

Pour J. L. Auduc (1994), nous vivons « la troisième révolution scolaire ». Il situe la première à la fin du XIX^{ème} siècle (période 1885 – 1914). C'est « celle de Jules Ferry, qui transforma la poussée de scolarisation indéniable de toute la première moitié du XIX^{ème} siècle en un objectif politique de scolarisation de toute la tranche d'âge des 6/12 ans » (Auduc, 1994, p. 10). La deuxième débute à la fin des années cinquante (de 1959 au début des années 1980) et concerne « la scolarisation de la totalité de la tranche d'âge des 12/16 ans soit en collège, soit dans un établissement technique en vue de l'obtention d'un CAP » (Auduc, 1994, p. 10). La troisième révolution scolaire désigne enfin celle de « l'accession de la grande majorité des jeunes au niveau bac », et elle démarre en 1984, lorsqu'est lancée la formule « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ».

Comment se situent l'enseignement des SES et la section B (puis ES) dans ces révolutions scolaires ?

1.1. La genèse d'un enseignement économique et social

Dans les années soixante, le ministre de l'Education de l'époque, Ch. Foucher, charge Ch. Morazé, historien, ancien normalien, de réfléchir à l'élaboration d'un projet relatif à l'introduction dans l'école d'une éducation à la « vie économique et sociale ». Une équipe de réflexion va se constituer autour de lui, regroupant des économistes (A Barrère, A. Babeau, J.-C. Casanova, M. Niveau), des sociologues (A. Touraine, P. Bourdieu, R. Boudon, J. Lautman) ainsi que des professeurs de sciences politiques (J. Chapsal, M. Duverger). Le groupe de travail compte

également M. Roncayolo, géographe, et G. Palmade, historien de l'économie¹. Ce sont ces derniers qui se verront confier la responsabilité de la mise en œuvre effective du projet. M. Roncayolo rédigera les premières instructions officielles et les programmes de 1966–67. G. Palmade rédigera les programmes et instructions de la classe de terminale et sera le premier inspecteur général de la discipline.

Ainsi que le souligne Y. Chevallard (1997), la constitution des sciences économiques et sociales s'est effectuée selon un « schéma très classique ». Comme il n'y a pas, au départ, de corps professoral correspondant à cette discipline, les hiérarchies épistémologiques et politiques fonctionnent classiquement : un savant éminent (Ch. Morazé) se voit confier la mission de travailler au projet d'introduire à l'école une initiation à la vie économique et sociale. Cet historien s'entoure alors d'autres savants (économistes, sociologues, politologues, etc.). Ce « conseil des sages » laisse enfin la charge de l'action à un troisième niveau que représentent un géographe (M. Roncayolo) et un historien de l'économie (G. Palmade). Pour Chevallard, « à ce stade, un embryon de noosphère est né, pour un enseignement qui n'existe encore qu'en puissance » (Chevallard, 1997, p. 34).

C'est donc à l'occasion de la réforme Fouchet que les sciences économiques et sociales apparaissent comme discipline nouvelle au lycée. Ce sont ensuite les circulaires de juillet 1966 et 1967 pour la seconde, juillet 1967 pour la première B et septembre 1968 pour la terminale B, qui préciseront les horaires, les programmes et les instructions officielles. Cette naissance des SES comme discipline scolaire coïncide avec la création d'une troisième voie de scolarisation de l'enseignement général ; La nouvelle discipline n'est enseignée que dans la nouvelle filière. Les sciences économiques et sociales sont d'abord enseignées par des professeurs d'histoire et géographie, des professeurs de sciences et techniques économiques et par des maîtres auxiliaires, jusqu'à la création d'un CAPES de sciences économiques et sociales en 1969.

Il y avait donc dans ce projet de réforme une véritable volonté de créer un second cycle long reposant sur trois voies de formations afin d'offrir aux nouveaux

¹ G. Palmade a notamment dirigé un ouvrage collectif intitulé *L'économie et les sciences humaines*.

publics des lycées une plus grande diversité de choix. Plus exactement, Il s'agissait d'ouvrir une troisième voie de scolarisation de manière à élargir le recrutement de l'enseignement général (Lettres - série A -, Sciences – séries C et D - et économique et social – série B). Mais il y avait également un second projet qui était de former tous les lycéens aux questions économiques et sociales. Ces deux projets ont finalement été confondus, ce qui a eu pour résultat de priver la majorité des lycéens d'une formation économique et sociale.

Finalement, la réalisation du projet concernant la série B ne correspond donc pas exactement à la demande sociale : en effet, on ne propose pas une formation à « la vie économique » à tous les lycéens, mais à certains d'entre eux seulement. Or, les débats relatifs à l'information économique et sociale et les rapports qui en ont résulté, concernant notamment les connaissances économiques des jeunes (voir chapitre V) concluaient à l'importance de consolider l'information économique et sociale, notamment en direction des jeunes publics.

1.2. Les réformes de structure des lycées depuis les années soixante : naissance et évolution de la section B (puis ES)

En janvier 1959, le décret N° 59-67 précise que « l'immense mouvement, à la fois démographique, économique et humain, qui bouleverse actuellement les perspectives traditionnelles de la vie nationale impose, entre autres exigences, une réforme de l'enseignement » (cité par Solaux, 1995, p.17). Cette réforme qui touchera l'école primaire, le premier cycle du second degré, le second cycle court de l'époque (collèges d'enseignement technique devenus plus tard lycées professionnels), le second cycle long (les lycées) et le baccalauréat s'achèvera en 1966. A cette époque,

les responsables du système éducatif perçoivent (même imparfaitement) la nécessité d'adapter le lycée à l'augmentation des effectifs, aux caractéristiques d'un public nouveau qui traduit l'augmentation de la demande sociale d'éducation. Dans cette perspective, le modèle du lycée traditionnel qui juxtapose des sections littéraires et des sections scientifiques semble inadapté. Il s'agit de faire face aux conséquences de l'allongement de la scolarité obligatoire (qui passe de 14 à 16 ans) et de s'adapter

au monde moderne. Il s'agit aussi de favoriser l'innovation pédagogique, d'ouvrir l'école sur la vie, d'offrir, à côté des humanités classiques et de l'abstraction des mathématiques, une formation centrée sur la compréhension des grands problèmes contemporains (Beitone, Decugis-Martini et Legardez, 1995, pp. 9-10).

Dans le cadre de cette réforme, l'enseignement secondaire est restructuré autour de cinq grandes sections différenciées par « cinq formes de culture destinées à mettre l'enseignement de plein pied avec le monde moderne »² :

- Lettre–philosophie (A)
- Sciences économiques et sociales mathématiques statistiques (B)
- Sciences exactes (C)
- Sciences physiques Biologie (D)
- Techniques industrielles (E)

A ce dispositif concernant l'enseignement général s'ajoutent les séries de technicien F (formations industrielles) et G (formations tertiaires, qui se substituent aux anciens brevets supérieurs de commerce).

Dans un premier temps, la nouvelle section B a souvent été implantée dans les anciens lycées techniques, qui sont alors devenus polyvalents. Elle a eu plus de difficultés à « pénétrer » les grands lycées « classiques ».

Cette section débute en classe de seconde (sous le nom de seconde A₄ puis AB) et se poursuit en première et en terminale B. En seconde, les sciences économiques et sociales constituent la matière principale (quatre heures hebdomadaires, soit 3 heures de cours et 1 heure de travaux dirigés) et contribuent à une orientation soit vers la section B, soit vers la section G, soit même, pour les élèves littéraires non attirés par l'économie, vers la section A. En effet la seconde AB comprend trois « sous-sections », AB₁ (latin), AB₂ (deux langues vivantes) et AB₃ (économie d'entreprise). En première et terminale B, les horaires sont également de 4 heures dont une heure de travaux dirigés en demi-classe.

En 1981 se met en place la seconde indéterminée qui va bouleverser la place des sciences économiques et sociales au lycée. En effet, réservées jusque-là aux seuls élèves de la section AB, les sciences économiques et sociales deviennent

². Extrait de l'analyse exposée par G. Pompidou, alors premier ministre, commentant le projet devant l'assemblée nationale. Cité par Chatel E. et alii. (1993, p. 21).

une « option obligatoire » de deux heures pour tous les élèves (à l'exception de ceux qui font le choix de l'option technologie).

A partir de 1992 débute une « rénovation pédagogique » des lycées dans laquelle la classe de seconde devient une classe de détermination et est intitulée « seconde générale et technologique ». Elle comprend un tronc commun composé d'enseignements obligatoires (ne comprenant pas les sciences économiques et sociales) et de matières optionnelles que les élèves doivent choisir parmi une quinzaine de disciplines, dont les SES (deux options sont obligatoires, trois sont possibles). Les élèves peuvent enfin suivre des enseignements facultatifs, à travers des « ateliers de pratique ». Tous les élèves de seconde se retrouvent ainsi avec le même horaire hebdomadaire (23h 30, dont 3 heures de modules) et le même programme en français, mathématiques, physique-chimie, biologie-géologie, langue vivante, histoire-géographie, éducation physique. Pour ce qui concerne les options,

si en théorie la fréquentation d'une option donnée n'est pas exigée pour passer dans telle ou telle première, il va sans dire cependant que ce choix engage l'orientation de l'élève. L'objectif annoncé est de le responsabiliser et de l'amener à réfléchir sur son projet (Auduc, 1994, p. 51).

En classe de seconde, les sciences économiques et sociales disparaissent ainsi du tronc commun.

Par ailleurs, cette rénovation pédagogique des lycées prévoit, pour les classes de première et de terminale :

- le regroupement des filières du baccalauréat en sept grandes voies de formations « d'égale valeur et dignité » ;
- le rééquilibrage des séries afin d'atténuer la suprématie de la « voie royale » C (mathématiques), où se retrouvent les meilleurs élèves (Vasconcellos, 1993, p. 61).

Les séries de baccalauréat comportent alors :

- trois voies de filières générales :
 - série littéraire (la série L) ;
 - série économique et sociale (la série ES) ;
 - série scientifique (la série S)

- quatre voies de filières technologiques :
 - série sciences et techniques industrielles (STI) ;
 - série sciences et technologies de laboratoire (STL) ;
 - série sciences médico-sociales (SMS) ;
 - série sciences et technologies tertiaires (STT)

La rentrée 1994 a été marquée par la mise en place des nouvelles classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique rénovés. La terminale ES succède à la terminale B. L'enseignement des SES joue un rôle plus important dans cette nouvelle série. En ce qui concerne les horaires, on passe à cinq heures par semaine, dont une heure de travaux dirigés. Les élèves de terminale doivent en outre choisir un enseignement de spécialité de deux heures hebdomadaires parmi trois disciplines (pour la section ES) : les sciences économiques et sociales, les mathématiques ou la langue vivante 1.

Si les élèves choisissent les SES, ils ont donc deux heures supplémentaires d'enseignement de spécialité, dont la spécificité est définie par la démarche adoptée. Les textes officiels précisent en effet que « l'étude des différents thèmes sera principalement conduite à partir d'extraits de textes d'auteurs ayant apporté une contribution reconnue aux questions figurant dans le programme d'enseignement général ». A chaque thème du programme sont ainsi associés de « grands » auteurs nommément désignés. Il est d'ailleurs précisé qu'on « pourra également étudier des extraits de textes d'auteurs plus contemporains qui s'inscrivent dans la même perspective théorique, prolongent leur réflexion ou la discutent, lorsqu'ils sont plus accessibles aux élèves ».

	Seconde	Première	Terminale
1966 - 1967	Seconde AB 4 h hebdo. dont 1 h TD	Première B 4 h hebdo dont 1 h TD	Terminale B 4 h hebdo dont 1 h TD
1981	Seconde indéterminée 2h de SES pour tous les élèves	Première B 3 h de SES + 1h TD	Terminale B 4h de SES + 1h de TD
1992 à 1994	Seconde de détermination (rentrée 1992) Enseignement optionnel de SES de 3 h	Première ES (rentrée 1993) 4h de SES + 1h module	Terminale ES (rentrée 1994) 4h de SES + 1h de TD Possibilité de suivre un enseignement de spécialité en SES (2h)
1999	Enseignement optionnel de SES : 2h + 0,5 h TD	4h + 0,5h TD	5h + 0,5h TD Enseignement de spécialité optionnel : 2h

La naissance de la discipline Sciences économiques et sociales et de la série B dans laquelle cet enseignement est dispensé en classes de première et terminale (la classe de seconde ne comportant plus de séries à partir de 1981) a donné lieu à tout un ensemble de réflexions sur ce que devait être cette discipline scolaire : quels contenus, quels savoirs de référence, quelles méthodes pédagogiques ?

C'est ce projet fondateur des sciences économiques et sociales que nous présentons dans la section suivante, à partir des textes officiels d'une part et de leur interprétation par un certain nombre d'auteurs d'autre part.

Section II : Le « projet fondateur » des sciences économiques et sociales

2.1. Le projet fondateur dans les textes officiels d'origine

Le projet fondateur est d'abord formulé par les programmes et instructions officielles : « On peut lire dans les programmes et dans leurs évolutions comment se constitue une discipline scolaire » (Chatel, 1994, p. 51).

Dès l'origine de la discipline, les programmes et instructions officielles tentent de définir un « modèle pédagogique » spécifique aux SES. Les sciences économiques ne sont pas « l'équivalent d'une instruction civique commune à toutes les sections du second degré » (circulaire n° IV 67-416 du 12 oct. 1967). Mais il n'est pas précisé non plus que les SES permettent d'enseigner de l'économie, de la sociologie et/ou des sciences politiques. Les SES ont une spécificité : « l'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales » (circulaire n° IV 67-416 du 12 oct. 1967).

A nouvelle discipline, méthodes originales : les instructions officielles accompagnant le premier programme d' « initiation aux faits économiques et sociaux » de 1967 précisent dans un premier temps le cadre général dans lequel doit s'exercer ce nouvel enseignement :

Il s'agit (donc) moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle. (...) Dans cette perspective, le programme de la classe de seconde, « Les hommes, leurs besoins et leurs activités » doit permettre aux élèves :

- de partir, le plus souvent, d'observations directes (taille des familles, problèmes de consommation, équipements collectifs, métiers et professions), critiquées et élargies grâce à l'emploi de statistiques et au commentaire de textes ;
- de situer cette expérience ainsi élaborée dans un cadre de références plus général, en particulier dans le temps et dans l'espace.

La description doit donc tenir une place importante dans cette classe; mais une description raisonnée, qui comporte un choix entre les éléments de la réalité, l'apprentissage d'un vocabulaire correct, l'utilisation correcte des méthodes quantitatives. Certains mécanismes ne peuvent être négligés; mais il convient de les expliquer progressivement, à partir d'exemples concrets. (Extraits de la circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967 concernant les « Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux »).

Ces instructions insistent donc beaucoup sur l'aspect descriptif que doit revêtir l'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de seconde. Plus loin, on revient encore sur cette idée, en soulignant le fait qu'en seconde, il est trop tôt pour aborder les aspects théoriques : « L'enseignement trop précoce de modèles ou de schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales » (extraits de la circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967).

On met donc l'accent dans les premières instructions, sur « l'observation directe », le « concret », la « description ». Les théories ne sont pas évoquées, tout au plus les « mécanismes » que l'on propose de n'étudier que « progressivement, à partir d'exemples concrets ».

Du point de vue des méthodes pédagogiques, les premières instructions officielles de la classe de seconde (circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967), insistent sur le fait que

l'initiation aux faits économiques et sociaux réclame, plus que l'alternance de cours et de travaux pratiques (...), un échange constant entre maîtres et élèves, entre données concrètes et notions, le professeur intervenant aux "points stratégiques" pour guider les élèves, suppléer leurs défaillances d'information ou de raisonnement, les pousser à dépasser les analyses superficielles, leur fournir des définitions, critiques et schémas indispensables.

Dans cette perspective, la méthode la plus utile paraît être la constitution et le commentaire de dossiers progressivement enrichis et discutés, puis résumés pour en tirer des conclusions générales.

Dans la continuité de ces textes d'origine, les instructions officielles de 1981 – 1982, insistent à nouveau, dans les « principes généraux », sur le fait que l'un des objectifs principaux de cet enseignement est de développer chez les élèves le sens de l'observation : « observation qui peut d'ailleurs s'exercer à plusieurs niveaux : observation directe (utilisation de l'expérience de l'élève, évidemment "critiquée", ou observation suscitée) ; observation indirecte par l'intermédiaire du document chiffré ; observation indirecte encore, par le relais d'un observateur ou interprète privilégié (analyse de texte) ».

Du point de vue des méthodes à mettre en œuvre, la pédagogie active reste de mise, celle-ci « assurant une réelle participation des élèves à la construction des savoirs et savoir-faire qu'ils ont à acquérir » est-il précisé dans la partie des instructions officielles relative à la classe de seconde. La mise en œuvre de cette pédagogie active « interdit d'assigner à son programme des ambitions excessives en fait de contenus ou de technicité (...). La prétention encyclopédique, la recherche des raffinements de conceptualisation ou de langage seraient ici particulièrement dangereuses et d'ailleurs illusoires ». Dans ces instructions officielles, il est précisé également que ce sont les deuxième et troisième parties du programme de la classe de seconde qui « fourniront un champ d'application particulièrement favorable à l'emploi de méthodes actives, partant d'une observation directe des faits pour conduire à saisir, par une démarche inductive, les notions qui peuvent être rattachées à leur étude, non comme des a-priori, mais comme des aboutissements » (Instructions officielles, arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982). Les modalités de mise en œuvre de cette démarche doivent rester « souples » : études de dossiers et travaux dirigés doivent être privilégiés.

2.2. L'influence de l'Ecole des Annales

Le projet initial des sciences économiques et sociales, soulignent de nombreux auteurs, a davantage été porté par des historiens de l'Ecole des Annales que par des économistes universitaires.

En effet, l'équipe animée par Ch. Morazé puis par M. Roncayolo et enfin G. Palmade souligne l'importance du temps (surtout de la longue durée) et de l'espace (M. Roncayolo est géographe), ils ont participé à un renouvellement des méthodes de l'histoire et de la géographie qui repose en particulier sur la volonté d'établir des liens avec les autres sciences sociales.

Cette ambition de l'Ecole des Annales de créer une approche intégrée du social qui fasse appel à la fois à l'histoire, à la sociologie, aux sciences économiques, à la géographie ne parvient pas à s'imposer dans l'enseignement supérieur où les études et les recherches restent découpées aux sein des traditionnelles facultés d'avant 1968 : les facultés de droit pour les sciences économiques, les facultés de lettres et de sciences humaines pour la sociologie, l'histoire et la géographie. S'agissant de ces dernières disciplines elles relèvent de « sections » ou de départements différents qui deviendront des UER puis des UFR après la réforme E. Faure. En ce qui concerne la recherche, cette approche intégrée s'exprime au sein de la VIe section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (qui deviendra par la suite autonome sous le nom d'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales).

Pour A. Beitone, MA Decugis et A. Legardez,

c'est donc au niveau de l'enseignement secondaire que va pouvoir être mise en œuvre une démarche qui repose sur la volonté de saisir toute la complexité du social par le croisement et la confrontation des diverses disciplines. Tout se passe comme s'il était plus facile d'innover là où rien ne préexiste (le secondaire) que là où le poids institutionnel des découpages disciplinaires, des traditions épistémologiques est plus lourd » (Beitone, Decugis et Legardez, 1995, p. 11).

Cette contribution de « savants » à la mise en place d'un enseignement de sciences économiques et sociales au lycée a un effet positif sur le contenu même de cette discipline scolaire : « elle évite à ce nouvel enseignement de tomber dans l'ornière d'un enseignement pratique répondant aux besoins immédiats (ou perçus comme tels) des individus, des entreprises et de l'Etat » (Beitone, Decugis, Legardez, 1995, p. 11). Pour ces auteurs, c'est parce que « tant d'esprits non conformistes se sont penchés sur son berceau que l'enseignement des SES a pu choisir une optique "critique", qu'il a pu chercher ses sources dans ce qui se faisait à l'époque de plus novateur dans la recherche en sciences sociales » (p. 11).

En ce qui concerne l'influence proprement dite de l'Ecole des Annales sur le projet fondateur, E. Chatel note un certain nombre de correspondances entre les instructions et programmes initiaux de SES et l'esprit des Annales. Une de ces correspondances concerne notamment le principe de l'histoire - problème : « il suppose que l'on étudie l'histoire en partant d'un problème actuel, en tirant parti de la force de suggestion qu'exerce sur l'esprit de l'historien le fait contemporain. Mettre les problèmes au "centre" de l'étude permet d'utiliser les rapports convergents des différentes sciences sociales » (Chatel, 1993, p. 27). Elle montre que dans les programmes initiaux de SES, cette démarche est présente, par exemple à travers l'étude du thème de la famille, qui est manifestement selon elle un objet pour lequel l'appel à plusieurs champs disciplinaires sera requis et sur lequel des problèmes contemporains émergeront. Elle note ainsi que les Instructions Officielles de 1967 précisent, à propos de ce thème de la famille : « cette étude est située au carrefour entre la démographie et l'analyse des besoins et de la consommation » ou encore qu'il s'agit de « mettre en valeur l'éclatement de la fonction économique de la famille ... » .

Pour E. Chatel ce choix rompt avec la présentation universitaire des savoirs : « dans la présentation académique on sépare les moments et les cours "descriptifs" (des faits, des institutions, de leur évolution) des cours analytiques ou théoriques. Ici, on se propose d'allier observation et analyse autour d'un objet-problème » (Chatel, 1993, p. 28).

Cette idée est reprise par J. Hadjian lorsqu'il écrit « la démarche des SES, comme celle des Annales, prend davantage pour point de départ des objets-problèmes que la présentation *ex cathedra* des théories » (Hadjian, 1995, p. 97).

Cependant, l'enseignement des SES a également subi d'autres influences à sa naissance, notamment liées au contexte politique de l'époque. La période de la fin des années soixante et du début des années soixante-dix est marquée en effet par de larges débats dans les sciences sociales qui se trouvent influencées, aussi bien la science économique que la sociologie, par des courants d'analyses marxistes. Les publications d'économistes comme Ch. Bettelheim, A. Emmanuel³ ,

³ Cet auteur présente à la fin des années soixante un modèle du commerce international considéré comme un renouvellement de l'analyse marxiste. Son ouvrage « l'Echange inégal », paraît en 1972.

G. Destanne de Bernis ou C. Palloix sont publiées pendant cette période. Pour ce qui concerne la sociologie, on trouve également des auteurs influents comme H. Lefèvre de l'université de Nanterre ou Ch. Baudelot et R. Estabiet qui publient en 1971 leur ouvrage *L'Ecole capitaliste en France*. Des ouvrages comme *Lire le Capital*, dont l'auteur principal était L. Althusser, ont également exercé une influence certaine. De la même façon, les auteurs non marxistes (au premier rang desquels R. Aron) se situent principalement en référence au marxisme, même lorsque c'est de façon critique.

Les professeurs qui vont passer le CAPES de SES à partir de 1969 ont été formés dans cette ébullition des débats politiques et sociaux existant dans les universités et dans l'ensemble de la société. C'est ainsi que la critique de l'analyse néoclassique est explicite dans la vision des fondateurs de la discipline et des premiers enseignants de SES. E. Chatel reprend les propos de G. Palmade dans la *Revue des amis de Sèvres*⁴ :

il faut enseigner aux élèves à reconnaître les propriétés, les caractéristiques d'un groupe humain situé dans l'espace, lié à un certain milieu ou plutôt dépendant d'une certaine façon de s'adapter au milieu, entretenant des relations complexes avec les conditions naturelles par l'intermédiaire de certaines aptitudes mentales et techniques, au lieu d'y voir l'attribut immuable et universel de quelque homo oeconomicus ou d'on ne sait quel être de fiction (cité par Chatel, 1993, p. 34).

2.3. Une tentative de recomposition à partir de plusieurs sciences sociales

E. Chatel, auteur de référence sur l'histoire des sciences économiques et sociales, donne une lecture de ce projet fondateur en soulignant le fait que le champ des savoirs que cette discipline prend pour référence est vaste et pluriel : « c'est une des caractéristiques fondatrices de cet enseignement. On la trouve dans sa dénomination : "et sociales". C'est une nouveauté par rapport à tous les enseignements économiques proposés dans le second degré antérieurement » (Chatel, in Chatel et alii, 1993, p. 21).

⁴ N°3, 1967.

Selon elle en effet, les programmes de la terminale économique (section G) de 1952 à 1966, se présentent comme un processus de transposition par réduction du savoir universitaire. Le déroulement de ces enseignements, situés exclusivement dans le domaine économique, s'effectue de façon identique à ce qui se passe dans le cadre des présentations du savoir économique à l'université.

Par contre, pour les sciences économiques et sociales, on assiste à une tentative de recomposition à partir de plusieurs sciences sociales (économie et sciences de la société), qui est en rupture, selon E. Chatel avec cette forme de transposition.

Cette tentative

conduit à des programmes dont on peut souligner deux caractéristiques différentes :

- un souci de construction autour d'objets comme la famille, l'étude de cas concrets d'activités productives en seconde ; l'entreprise, l'organisation sociale de la nation en première ; des cas nationaux en terminale. Ces objets doivent motiver les élèves et leur être, à un certain niveau accessibles ;
- un déroulement non linéaire dans la progression d'une année à l'autre. En seconde on campe un vaste panorama : les hommes, les besoins, les activités ; "il s'agit de replacer dans leur contexte la spécialisation croissante des activités économiques et leur diversification, les aspects de travail et les étapes du progrès technique" (...). Le cadre d'analyse se réduit en première et permet l'approfondissement : "il s'agit maintenant d'un programme plus analytique". Ceci permettra d'élargir à nouveau la perspective en terminale à l'étude des "Systèmes économiques et sociaux", à celle des "Niveaux de développement", à l'étude de la croissance et du "changement social". (Chatel, 1993, p. 23).

E. Chatel montre ainsi qu'à la naissance des SES, les choix curriculaires qui ont été effectués les ont différenciées de la plupart des autres disciplines scolaires. Les sciences économiques et sociales forment en effet une discipline scolaire qui affirme dès l'origine vouloir tenir un discours sur la totalité de la réalité sociale ; elle n'accepte pas le découpage en disciplines distinctes, comme l'histoire – géographie par exemple, qui est constituée de deux disciplines d'enseignement distinctes, donnant lieu à deux épreuves séparées au baccalauréat. Par ailleurs, cette « réunion » disciplinaire tranchait également avec les choix universitaires puisque les sciences économiques sont généralement

enseignées dans les facultés de droit depuis la fin du XIX^{ème} siècle, et pas dans les départements de sciences humaines des facultés de lettres.

2.4. Un objectif pédagogique et un objectif politique

Ce projet fondateur a également été analysé et interprété par des auteurs témoins de cette période.

C'est ainsi que J. Brémond et H. Lanta (1995) montrent que le projet fondateur des SES s'appuie sur deux objectifs :

- un objectif que l'on pourrait qualifier de « pédagogique », consistant à développer l'autonomie des élèves ;
- un objectif plutôt « politique » concernant la contribution des SES à la formation du citoyen.

Ils insistent notamment sur le premier de ces objectifs en précisant que l'autonomie s'appuie bien entendu sur des savoirs scientifiques. Pour eux en effet, un faux procès est généralement fait à l'encontre de la pédagogie des SES, car, « dans une approche centrée sur le développement de l'autonomie de l'élève, l'objectif d'acquisition de connaissances est évidemment fondamental car la pensée s'appuie nécessairement sur des connaissances » (Brémond et Lanta, 1995, p. 50). Mais pour autant ces savoirs doivent être différents dans leur hiérarchie, leur ordre de présentation et dans leur mise en relation de ceux qui sont généralement transmis dans un cadre universitaire.

En outre, les deux auteurs réaffirment le fait que les SES ne doivent pas constituer une propédeutique. Selon eux,

le projet Roncayolo - Palmade conduit à affirmer que les SES ne sont en aucun cas une simple juxtaposition de morceaux des programmes de l'enseignement supérieur, mais l'étude d'une série de problèmes des sociétés qui sont les nôtres, série établie pour permettre aux élèves de comprendre comment fonctionnent et évoluent ces sociétés (Brémond et Lanta, 1995, p. 64).

Par ailleurs, le projet fondateur des SES s'appuie également sur l'idée que l'accumulation des connaissances par les élèves n'est pas l'essentiel : « il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude

intellectuelle » est-il précisé dans les instructions officielles de 1967. Cette argumentation est reprise par certains professeurs de sciences économiques et sociales, comme P. Caron qui écrivait dans la revue de l'association des professeurs de sciences économiques et sociales⁵ que « dans l'enseignement secondaire en général et en SES en particulier, les contenus sont peut-être ce qu'il y a de moins important ».

Section III : Les débats autour du projet fondateur et l'évolution de la discipline

On peut dater avec E. Chatel du début des années quatre-vingt l'émergence des premières critiques relatives à ce projet fondateur des sciences économiques et sociales.

Trois débats principaux vont alors traverser la discipline :

- un débat épistémologique tout d'abord, concernant le rapport aux faits et la question de l'opposition induction/ démarche hypothético-déductive.
- Un débat didactique ensuite, concernant le rapport entre les sciences économiques et sociales et les savoirs de référence, débat qui recouvre également une discussion autour de la théorie de la transposition didactique (examinée dans le chapitre VI).
- Un débat pédagogique enfin, concernant la conception de l'apprentissage des élèves, qui oppose notamment les défenseurs des « méthodes actives » aux partisans du « débat scientifique dans la classe ».

3.1. Méthode inductive versus démarche hypothético-déductive

Contre les méthodes inductives développées aux origines de la discipline, un certain nombre d'enseignants de SES et de chercheurs en didactique des SES préconise au contraire la mise en œuvre d'une démarche hypothético-déductive.

⁵ APSES info, n°4, septembre 1993, p. 8.

3.1.1. Les sciences économiques et sociales à l'origine : une méthode inductive

Un débat ancien traverse les sciences économiques et sociales, celui qui concerne l'inductivisme. Dans les instructions officielles « originelles » (celles de 1966 – 1967) même si on n'évoque pas encore l'inductivisme, on parle bien d'observation des faits, ainsi qu'on a pu le voir dans la section précédente présentant le projet fondateur.

Il est en effet précisé que le programme de la classe de seconde doit permettre aux élèves de partir d'observations directes, élargies grâce à des dossiers documentaires et de situer ensuite l'expérience ainsi élaborée dans un cadre de référence plus général. On ne trouve donc pas de référence explicite à une démarche inductive, et pourtant, la méthode présentée relève bien d'une telle démarche.

Selon R. Nadeau en effet, l'inductivisme est une « doctrine selon laquelle les recherches scientifiques, tant du point de vue de l'élaboration des lois que de celui de leur justification, ne peuvent être menées à bien que si l'on fait appel aux principes de raisonnement inductifs, et, en particulier, à l'induction par numération ou induction énumérative » (Nadeau, 1999, p. 331). Ces principes de raisonnements inductifs consistent « à passer d'un nombre limité de cas observés (énumérés) à une généralisation empirique » (Nadeau, 1999, p. 324).

De fait, les défenseurs du projet fondateur des SES insistent sur l'importance de la prise en compte des faits. C. Dargent souligne ainsi que depuis sa fondation, l'enseignement des SES affirme son attachement à l'étude des faits, refusant la fuite dans l'abstraction, le passage trop rapide à la modélisation. En cela, cet enseignement s'inscrit bien dans ce qui est « le projet de la science économique comme des autres sciences sociales, qui se fixent comme objectif l'intelligence de la réalité des sociétés, et sont donc astreintes à une perpétuelle "navette" entre les faits et la conceptualisation » (Dargent, 1995, p. 77). Cet auteur précise en outre que le poids des faits est encore accru dans cette discipline de l'enseignement secondaire, du fait de son caractère « d'initiation » : « il est donc essentiel de fixer dans l'esprit des élèves les ordres de grandeur, les permanences, la réalité et l'ampleur des mutations voire des ruptures » (p. 77).

Il précise enfin que « la mise en évidence des faits et de leurs relations est un utile point de départ pour les méthodes inductives qui ont dès le départ été employées dans cet enseignement dans le cadre d'une pédagogie active » (p. 77).

De fait, même si les instructions officielles recommandaient de ne pas se borner aux faits, leur version initiale n'évoquait qu' « un nombre restreint de concepts rigoureusement définis » et semblait très réticente vis-à-vis de tout appel à la théorie.

C. Dargent relève d'ailleurs que les allègements de programmes suggérés à partir de 1974 sont tout à fait révélateurs de cet état d'esprit : ces allègements proposent en effet de fonder l'étude des marchés et de la formalisation des prix « non sur une analyse théorique des situations de concurrence parfaite, de monopoles, d'oligopoles, etc., mais sur quelques exemples concrets (biens de consommation courante, services, valeurs, services publics, ...) ». Pour C. Dargent, « la mention de l'étude de pays dans le programme de terminale témoigne aussi de ces ambiguïtés initiales » (Dargent, 1995, p. 80).

Dans les Instructions officielles de 1981 – 1982, le langage évolue et se fait plus précis encore concernant l'inductivisme :

l'enseignement économique et social correspond à plusieurs ordres d'enseignements supérieurs et de recherche, possédant leur problématique, leur code, leurs méthodes propres, et ne prétend par conséquent, en aucune façon, constituer une propédeutique obligatoire et exclusive à aucun d'eux. (...) C'est pourquoi s'associe tout naturellement, et s'est effectivement associée, dès l'origine, à ce caractère interdisciplinaire d'un enseignement dont l'unité est essentiellement didactique, la pratique d'une pédagogie active reposant pour une bonne part sur l'emploi de méthodes inductives (arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982).

Si l'on s'inscrit dans le cadre de cette méthode, on se gardera par exemple de toute formalisation. Le type d'outils mathématiques que l'on va utiliser sera essentiellement constitué d'indicateurs destinés à quantifier un certain nombre de phénomènes et à faciliter la description de leur évolution : on utilisera ainsi les indicateurs statistiques tels qu'il sont présentés dans les référentiels présents dans les Instructions Officielles : proportions, taux de croissance, indicateurs de dispersion, etc.

On travaillera ainsi sur des outils permettant essentiellement de quantifier « les faits » à partir desquels on cherche à dégager ces lois générales.

3.1.2. Une méthode hypothético-déductive qui fait davantage appel à la modélisation

La critique de l'inductivisme est un point acquis pour la plupart des épistémologues. G. Bachelard (1938/1983) ou K. Popper (1934/1973) se sont illustrés dans cette critique.

Pour le premier, l'accès à la connaissance scientifique suppose la rupture avec l'expérience première : il faut partir des problèmes, non des faits : « rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit » (Bachelard, 1938/1983, p. 14). Pour K. Popper, qui reprend les critiques de D. Hume, il y a une inconsistance logique de l'induction : la démarche scientifique consiste à formuler des conjectures et à les soumettre à réfutation.

C'est ainsi qu'un certain nombre de professeurs de sciences économiques et sociales pensent que l'on peut fonder les SES sur une démarche hypothético-déductive :

La démarche hypothético-déductive est fondée sur l'idée que notre compréhension du réel dépend des questions que nous formulons (et non d'un illusoire enregistrement sans a-priori de faits bruts). La démarche hypothético-déductive souligne la fécondité du débat scientifique, alors que l'empirisme et le positivisme dérivent facilement vers le scientisme et l'affirmation de "vérités" indiscutables puisque fondées sur les "faits" (Beitone , 1997 p. 59).

De la même façon, J.-L. Spriet s'interroge sur la validité d'un schéma d'enseignement qui consiste à demander aux élèves de seconde, et même parfois de première, d'observer les faits, pour ensuite demander aux élèves de terminale d'avoir un regard critique, de lire les faits en fonction des grilles théoriques. On dit ainsi aux élèves de seconde « partons des faits » et aux élèves de terminale « les faits sont un point d'arrivée ». Pour lever ce paradoxe, il est indispensable, selon lui, d'introduire dès la seconde et la première « la pratique du soupçon par rapport aux faits et aux instruments de mesure » (Spriet, 1991, p. 104). Pour lui, on peut ainsi enseigner les SES « en faisant appel à la pensée des élèves, à leurs facultés

d'abstraction, de telle façon qu'ils puissent situer les phénomènes, les interpréter en fonction des lectures théoriques qu'ils ont apprises. Nous disons que cela est possible puisque nous le pratiquons » (Spriet, 1991, p. 105). En ayant acquis les grilles théoriques nécessaires, les élèves peuvent saisir quelque chose de ce flux d'information à leur portée : « l'abstraction, même si elle est plus difficile à acquérir, permet de mettre de l'ordre dans les faits, fixe des points de repère : quelques éléments de solfège appris et assimilés permettent de lire et de reproduire un morceau de musique ; c'est un peu la même chose » (Spriet, 1991, p. 105).

Pour autant, l'adhésion à une démarche de type hypothético-déductif, « ne constitue pas une adhésion inconditionnelle aux normes actuelles de la production scientifique en économie » (Beitone, 1997, p. 59). La mathématisation à outrance et le refus de la confrontation au réel peuvent être contestés, car « les modèles théoriques, même les plus abstraits, n'ont d'intérêt qu'à travers leur portée heuristique » (p. 60). On ne doit donc pas faire l'impasse sur la confrontation au réel, même si cette confrontation n'est pas chose aisée.

Cette démarche hypothético-déductive passe également par la recherche par les élèves d'hypothèses concernant le problème qu'ils ont à résoudre. En mathématiques par exemple, G. Brousseau (1996) montre que le fait pour un élève de résoudre un problème mathématique ne constitue en fait qu'une petite partie du travail : trouver de bonnes questions est aussi important que leur trouver des solutions. Il écrit ainsi : « une bonne reproduction par l'élève d'une activité scientifique exigerait qu'il agisse, qu'il formule, qu'il prouve, qu'il construise des modèles, des langages, des concepts, des théories, qu'il les échange avec d'autres, qu'il reconnaisse celles qui sont conformes à la culture, qu'il lui emprunte celles qui lui sont utiles, etc.. » (Brousseau, 1996, p. 49).

Ce qui est finalement important pour les défenseurs de cette démarche, c'est de former les élèves à l'idée qu'un modèle est un instrument d'investigation simplificateur et provisoire. Il ne s'agit jamais d'adhérer à un modèle, ni de lui faire

dire plus ou autre chose que ce qu'il dit. Walras⁶ lui-même par exemple précisait que son modèle d'économie politique pure correspondait à des conditions « hypothétiques » de concurrence parfaite. Il n'a jamais prétendu que la réalité était conforme à ces hypothèses.

3.2 Quels « savoirs » faut-il enseigner en sciences économiques et sociales ?

A plusieurs occasions, dans des publications relatives aux sciences économiques et sociales, on a pu voir émerger un débat concernant la question des rapports entre les SES en tant que discipline scolaire et les disciplines universitaires de référence.

Certains témoins de la période fondatrice s'opposent cependant à l'idée selon laquelle il y aurait un véritable débat dans la discipline sur cette question : « le mauvais procès fait à la "pédagogie des SES" sous l'argument qu'elle privilégie la pédagogie aux dépens de l'acquisition de savoirs est totalement infondé si l'on examine les idées qui ont toujours été défendues » (Brémond et Lanta, 1995, p. 50). Pourtant, les textes officiels initiaux affirment bien le fait qu'« il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle », ainsi qu'on l'a vu plus haut dans la présentation du projet fondateur. J. Brémond et H. Lanta revendiquent par ailleurs leur attachement à ce projet fondateur, lorsqu'ils écrivent que « fondamentalement, il n'y a pas d'alternative au projet conçu en 1966, pas d'alternative à la pédagogie avec laquelle il forme un tout » (Brémond et Lanta, 1995, p. 69).

Le débat existe donc bien et le Graf – SES de Lyon souligne, dans l'ouvrage dirigé par M. Develay (1995), l'existence de deux positions concernant les contenus de l'enseignement :

- « une tradition pédagogique justifiée par une posture critique vis-à-vis des savoirs de référence » (Graf-SES, 1995, p. 280). Selon ces auteurs, la pédagogie

⁶ On sait que L. Walras ne put jamais enseigner l'économie politique en France parce que ceux qui contrôlaient l'enseignement de l'économie à l'époque (et qui étaient très libéraux) condamnaient le recours aux mathématiques en sciences économiques. On sait aussi que le « père » de l'école néo-classique acceptait de se voir qualifier de socialiste, qu'il était favorable à la nationalisation de la terre et qu'il s'est montré actif au sein du mouvement coopératif.

des SES est active, conformément au projet fondateur de la discipline. Pour les tenants de la tradition pédagogique, cela signifie que c'est à travers des exercices variés, mais reposant toujours sur des faits concrets, que l'élève doit former ses connaissances. Le professeur constitue donc des dossiers en fonction d'objectifs d'apprentissage et il sert de guide. Pour que l'apprentissage ait du sens pour les élèves, le professeur choisit des thèmes proches de leurs préoccupations. Les notions théoriques n'interviennent qu'éventuellement, lorsque l'apprentissage en a besoin. Le savoir construit de la sorte est donc un savoir scolaire, relativement autonome par rapport au savoir savant : « pour les tenants de cette position, le savoir enseigné ne doit pas être un décalque du savoir savant, même en modèle réduit. Au contraire, le savoir enseigné serait un savoir socio-économique défini comme critique des conceptions économiques dominantes » (Graf-SES, 1995, p. 280).

- La seconde ligne d'argumentation propose une démarche didactique fondée sur une critique de l'induction. La pédagogie active renforce le raisonnement inductiviste au détriment de tout autre raisonnement. Or celui-ci n'a pas vraiment de valeur scientifique, puisque ne pouvant pas aboutir à des conclusions logiques universelles. Les sciences étant hypothético-déductives, leur apprentissage doit passer, nécessairement, par l'acquisition de ce mode de raisonnement. En outre, l'accentuation du registre concret conduit soit, au pire, à l'abandon de la théorie, soit, au mieux, à construire une opposition, fausse, entre réalité et théorie. Enfin, le postulat d'un intérêt spontané des élèves pour des problèmes proches de leurs préoccupations repose sur une méconnaissance de ceux-ci et des processus d'apprentissage.

Le modèle didactique proposé est celui du "débat scientifique dans la classe". Après un repérage des représentations des élèves qui permet de définir les conceptions faisant obstacle à la construction d'un savoir scientifique, le professeur propose à ses élèves des situations didactiques, dont l'objectif est de déstabiliser les conceptions initiales, provoquant tout d'abord un "conflit sociocognitif" (un débat dans la classe), puis un conflit "intracognitif" (une réflexion personnelle de chaque élève sur ses propres représentations). Il s'agit de placer l'élève en situation de recherche et, à travers la confrontation de ses conceptions à la critique de ses condisciples, de faire émerger des règles de recherche collective (Graf-SES, 1995, p. 282).

Au total, selon le Graf, ces deux démarches s'opposent en tous points. Il y a accord pour mettre l'élève en situation d'activité, mais ce qui pose question, c'est la valeur de ce qui est enseigné et la façon d'enseigner :

les uns réclament une certaine autonomie du savoir scolaire et la justifient par un projet critique qui organise leur transposition didactique. Les autres, sans renoncer à la visée critique, soutiennent qu'il faut transposer les règles de l'épistémologie scientifique dans l'enseignement secondaire pour que le savoir scolaire puisse être crédible (Graf-SES, 1995, p. 282).

De la même façon selon P. Combemale (1993),

un débat amical oppose les partisans de la propédeutique (les SES étant définies comme un enseignement pluridisciplinaire d'économie et de sociologie, notre rôle consistant à réussir la transposition didactique du savoir savant tel qu'il se présente actuellement à l'université) à la tendance fondamentaliste (les SES étant définies par leur mission et leur objet, donc comme une discipline originale, notre rôle consistant à produire un savoir intermédiaire en fonction des questions et des enjeux qui nous semblent importants pour nos élèves/citoyens) (Combemale, 1993, p. 50).

C'est ce débat que nous proposons donc de présenter ici.

3.2.1. Les SES, discipline scolaire « autonome » ?

C. Dargent montre que les instructions qui mettent en place « l'initiation aux faits économiques et sociaux » ne définissent pas ce nouvel enseignement par rapport aux disciplines scientifiques existantes, « mais par rapport à l'objet dont elles lui assignent l'étude : "la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes" » (Dargent, 1995, p. 81). Pour lui, au vu de ces instructions officielles, il revenait finalement à une discipline de l'enseignement secondaire de mettre sur pied un nouveau savoir.

De même, P. Combemale souligne que l'objectif des SES ne peut pas être

d'enseigner l'économie pour elle-même, ni d'ailleurs de lui adjoindre un enseignement de sociologie comme supplément d'âme. L'objectif consiste à aider les élèves à devenir des citoyens conscients et responsables en leur fournissant des outils

théoriques et méthodologiques, empruntés aux différentes sciences sociales (sans exclusive a priori), pour mieux comprendre la société qu'ils produisent et qui les produit (Combemale, 1992, p. 19).

J. Hadjian, pour sa part, met en avant le fait que « le projet fondateur se gardait de l'économisme ; il faut s'y tenir ! » (Hadjian, 1994, p. 76). Il présente l'alternative suivante :

Enseigner au lycée la Science économique, la Science sociologique ou "conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales" ? (Hadjian, 1994, p. 76, citant les premières Instructions officielles rédigées par M. Roncayolo).

La connaissance de nos sociétés actuelles ne passe donc pas, selon cet auteur, par un enseignement d'économie et/ou de sociologie. Ce professeur de sciences économiques et sociales estime que cet enseignement ne doit pas se plier à l'éparpillement et au cloisonnement actuels des sciences sociales. Il faut au contraire selon lui rechercher l'intégration que visaient les fondateurs des sciences économiques et sociales. En effet, il note que la science économique n'est pas aujourd'hui une science très assurée. Il prend l'exemple du chômage en montrant que certains auteurs (B. Perret et G. Roustang, 1993) expliquent que la Science Economique n'a pas grand chose à dire sur la montée du chômage. Le chômage apparaît « beaucoup plus comme un problème de la société que comme un problème de régulation économique. Il est bien davantage le révélateur de ce que les deux auteurs appellent une crise de l'intégration sociale et culturelle » (Hadjian, 1994, p. 77).

Pour ces auteurs donc, l'enseignement des SES n'a finalement pas grand chose de commun avec l'enseignement des savoirs de référence qui est dispensé à l'université. C'est également ce que soulignent J. Brémond et H. Lanta qui se posent la question de savoir quelle économie il faut enseigner dans le second cycle du second degré de l'enseignement général. Ils répondent en référence à M. Roncayolo en montrant que ce dernier a proposé la mise en place d' « une discipline véritablement nouvelle en ce sens qu'elle ne constitue pas un simple

"modèle réduit" de ce qui se fait dans l'enseignement supérieur » (Brémond et Lanta, 1995, p. 64).

A l'appui de leurs propos, les auteurs ajoutent qu'il était fortement envisagé, à un moment, de faire figurer les SES dans toutes les sections de l'enseignement général, au même titre que l'histoire et la géographie ... ce qui aurait bien montré qu'elle est fondamentalement un enseignement de culture générale.

3.2.2. De l'économie, de la sociologie et des sciences politiques

Deux questions sont soulevées par les auteurs s'opposant à cette première « vision » de la discipline scolaire SES :

- la première concerne le fait de savoir si les sciences économiques et sociales constituent une nouvelle discipline scolaire, créée quasiment ex-nihilo ;
- la seconde concerne celle des rapports aux savoirs de référence : sans vouloir anticiper sur le débat à propos de la théorie de la transposition didactique qui sera présenté dans le chapitre VI, nous montrerons cependant que de nombreux auteurs, de sensibilités variées, ne peuvent que constater l'importance des disciplines de références (et notamment de la science économique et de la sociologie) dans l'enseignement des sciences économiques et sociales.

Concernant la première question, A. Beitone, M.A. Decugis et A. Legardez, pensent qu'on ne peut pas considérer qu'une nouvelle discipline est née dans l'enseignement, comme pur produit de la logique de l'enseignement scolaire et du projet de quelques chercheurs soucieux d'échapper aux clivages économiques, malgré l'influence positive de l'Ecole des Annales.

Pour ces auteurs, on constate en effet :

D'une part que les contenus d'enseignement ont été définis à partir des savoirs-savants, par des spécialistes des différentes disciplines : il s'agit d'une composante de la transposition didactique.

On constate d'autre part que le projet de création d'une discipline totalement nouvelle et affranchie des découpages universitaires, n'a pas abouti. En effet, on observe un recentrage progressif sur l'analyse économique et la sociologie. Les autres disciplines (démographie, science politique, psychologie sociale ...) sont en perte de vitesse par rapport aux projets initiaux (Beitone, Decugis, Legardez, 1995 , p. 12).

Ils expliquent cet échec relatif par deux raisons principales :

- d'une part, il semble selon eux difficile de réclamer d'enseignants dont la formation initiale est souvent économique de maîtriser un aussi grand nombre de disciplines ;
- d'autre part, en ce qui concerne les élèves, il peut sembler délicat de leur faire atteindre la maîtrise des concepts et des problématiques de sciences sociales aussi diverses.

Les sujets de baccalauréat posent d'ailleurs assez peu souvent de questions de sciences politiques, et les sujets historiques ont eu progressivement tendance à disparaître.

« On n'est donc pas parvenu à faire naître dans le second cycle de l'enseignement secondaire un discours susceptible d'embrasser la totalité du social » (Beitone, Decugis, Legardez, 1995, p. 12).

Concernant la question de la référence aux disciplines universitaires, E. Chatel souligne elle-même que dès l'origine de la discipline, « des moments spécifiques sont prévus pour l'étude de certaines composantes disciplinaires en elles-mêmes » (Chatel, 1993, p. 21).

Ces moments sont explicitement présents dans les programmes et instructions officielles de 1967 – 1968. La dimension économique l'emporte alors à tous les niveaux de classe. En classe de seconde par exemple, on étudie les ménages au sens de la comptabilité nationale ou les activités économiques ; en classe de terminale, on étudie la croissance économique. Malgré cette prédominance de l'économie, la sociologie est elle aussi présente, avec l'étude de la famille en classe de seconde ou du changement social en terminale.

C. Dargent (1995) critique pour sa part cet aspect du projet initial qui définissait l'enseignement des SES non comme une initiation à telle ou telle discipline de recherche et de l'enseignement supérieur, mais par rapport à un objet volontairement vaste. Pour lui, une telle conception des SES conduit à se couper des dites disciplines universitaires.

Il répond par ailleurs aux objections concernant le fait que l'essentiel, au-delà des contenus, est de faire acquérir un esprit critique. Pour lui en effet, si c'est là l'objectif unique d'un enseignement de SES, il serait préférable alors que les

élèves étudient la philosophie : « les enseignants de cette discipline se font fort de leur enseigner cette posture intellectuelle, y compris en matière sociale, économique et politique. Ne trouve-t-on pas chez Aristote d'intéressants passages sur la monnaie ? » (Dargent, 1995, p. 83).

Il revient en outre sur l'idée selon laquelle les SES ne doivent pas constituer une propédeutique, développée notamment dans les instructions initiales. Les instructions de 1988, tout en persistant dans cette voie, précisent cependant que l'enseignement des SES doit s'efforcer de tenir compte des exigences des différentes disciplines de l'enseignement supérieur et de la recherche auxquelles il correspond. Pour C. Dargent, « c'est bien le moins qu'on puisse attendre d'un enseignement secondaire, qui prépare à une catégorie de baccalauréat qui ne constitue en aucun cas un diplôme de sortie du système éducatif » (Dargent, 1995, p. 83). Il faut donc que les élèves soient tout de même préparés à entamer des études après le baccalauréat, et sans constituer une propédeutique, Il s'agit bien pour les SES d'enseigner de l'économie, de la sociologie et d'autres sciences sociales comme les sciences politiques notamment.

Finalement, l'objectif de la discipline semble bien être, pour de nombreux auteurs et professeurs de sciences économiques et sociales, de conduire les élèves à s'approprier des savoirs scientifiques⁷ sur les phénomènes économiques et sociaux. Pour cela, il semble nécessaire de former les élèves à la confrontation des modèles explicatifs qui, seuls, permettent de rendre le réel intelligible. Ce n'est évidemment pas une chose facile, mais il faut entreprendre un travail important de recherche en didactique pour concevoir les situations d'apprentissage qui permettront aux élèves de construire leurs savoirs. Cela ouvre alors la question du type de méthode pédagogique à mettre en œuvre.

3.3. Méthodes actives ou « débat scientifique dans la classe » ?

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, nous partirons de la typologie proposée par L. Not (1988), qui propose trois types de formes d'accès au savoir :

⁷ Le projet fondateur visait aussi à l'appropriation de « savoirs scientifiques », mais il considérait que ces savoirs relevaient de l'observation guidée des élèves et non d'une transposition.

- les pédagogies traditionnelles, qui relèvent de ce qu'il appelle l'hétérostructuration : le professeur détient le savoir, il structure le cours en fonction de ce savoir et le transmet aux élèves. Ces derniers sont donc passifs et se contentent d'enregistrer des connaissances. Les séquences d'enseignement peuvent prendre la forme d'un cours magistral, mais pas nécessairement. A cet égard, beaucoup de manuels scolaires de SES aujourd'hui ont une présentation qui relèvent d'une certaine hétérostructuration. En effet, malgré la présence de dossiers documentaires, chaque thème est en fait structuré autour d'un plan cohérent, voire même d'une problématique, et les documents (extraits de textes, graphiques, tableaux statistiques) sont choisis en fonction de leurs réponses aux différentes questions posées par les parties et sous-parties du plan ;

- l'autostructuration, qui prône une pédagogie non directive. Cette méthode part du principe que les élèves ont spontanément envie de savoir. L'enseignant leur donne simplement le goût d'apprendre et les outils qui leur permettent de construire leurs connaissances. En ce sens, la pédagogie Freinet relève dans une certaine mesure de l'autostructuration. De la même façon, ce type de méthode pédagogique semble assez cohérente avec la pédagogie de l'induction : l'élève, mû par son désir d'apprendre, redécouvre finalement la connaissance, grâce notamment à l'observation des faits et à l'expérimentation. Le livre d'A.S. Neil, *Libres enfants de Sumerhill* (1972) a popularisé cette conception de l'éducation. On peut également citer les pédagogies non directives initiées par C. Rogers dans les années soixante, où l'importance donnée au sujet est exacerbée et où la prise en compte des inclinations personnelles et l'épanouissement des élèves sont primordiaux ;

- l'interstructuration enfin, qui relève davantage d'une interaction entre l'enseignant et l'élève. A partir d'une part des conceptions préexistantes chez l'élève et d'autre part d'un savoir déjà constitué, détenu par le professeur, il s'agit de construire des situations didactiques permettant à l'élève de reconstruire son propre savoir.

En ce qui concerne les sciences économiques et sociales, il nous semble que le projet fondateur relevait plutôt, sur le plan pédagogique, de l'autostructuration, basée notamment sur les « méthodes actives » et, sur le plan épistémologique, de l'induction. On partait ainsi des faits pour critiquer notamment le déductivisme

néoclassique. On faisait également référence à l'histoire pour justifier le projet fondateur et tenter de construire une « histoire problématisée ».

Avec les différentes critiques qui ont été formulées à l'encontre de ce projet, ce dernier a évolué (y compris dans les textes officiels somme nous le verrons ci-dessous). Ces critiques ont en effet mis en évidence le fait qu'en général, les connaissances des élèves ne se construisent pas sur le modèle inductif. L'épistémologie scolaire du projet fondateur semblait ainsi peu pertinente. Par ailleurs, les élèves n'apprennent pas spontanément : même si leur donner le goût d'apprendre semble essentiel, ils ont également besoin qu'on leur transmette un savoir, savoir préexistant, qui peut venir heurter leurs conceptions initiales.

D'où l'introduction de la didactique dans les sciences économiques et sociales, cette dimension didactique étant présente aujourd'hui dans la plupart des travaux de recherche concernant la discipline.

De nombreux auteurs aujourd'hui proposent ainsi de partir des représentations sociales des élèves, pour avoir une démarche relevant de l'interstructuration et permettant la mise en œuvre d'un « débat scientifique dans la classe » pour rompre notamment avec la pédagogie inductive.

A. Beitone et A. Legardez par exemple présentent l'hypothèse de la nécessité d'un « détour didactique » pour passer des savoirs enseignés aux savoirs appris. Ce détour didactique est selon eux l'un des éléments d'une stratégie fondée sur la « démarche scientifique dans la classe » : « l'hypothèse du "détour didactique" consiste à contourner l'impossible transmission directe des savoirs en procédant en trois étapes : la "déstructuration", l'apport de connaissances et la "restructuration" » (Beitone et Legardez, 1995, p. 43). La première étape concerne la déstabilisation du système de représentations des élèves, « en l'incitant à s'extraire partiellement du réseau de ses déterminations » (p. 43). La deuxième étape consiste à profiter de cette déstabilisation partielle des représentations pour procéder à un apport de connaissances de la part de l'enseignant. La troisième étape enfin devra chercher à intégrer ces nouveaux savoirs au système de connaissances des élèves pour stabiliser à nouveau leur « système de représentations-connaissances ».

3.4. Evolution des instructions officielles et des programmes

Le projet et le modèle pédagogique propres aux sciences économiques et sociales vont cependant évoluer et se transformer au fil des réformes de l'enseignement secondaire et des changements de programme de SES.

Les programmes et instructions officielles évoluent assez sensiblement dès le début des années quatre-vingt et plus précisément encore à la fin de cette décennie 80. En effet, même si les méthodes pédagogiques préconisées par les textes restent celles qui ont été définies à la naissance de la discipline, les programmes, eux, se transforment assez profondément. En seconde notamment, les concepts deviennent déjà plus « économiques » ou « sociologiques ». c'est ainsi que la notion de main d'œuvre est remplacée par celle de population active. Dans le programme de 1981 par exemple, on ne parle plus des besoins, on n'évoque plus les « budgets familiaux », mais la « structure de la consommation des ménages ». On ne parle plus du « ménage comme unité de consommation », mais on met en avant le « rôle économique du consommateur ». Le programme devient beaucoup plus strictement « économique ». Il ne demeure plus que « la famille, en tant que groupe social élémentaire », pour rattacher les SES à d'autres disciplines d'appartenance que l'économie. En classe de terminale, la référence à l'économie de divers pays, qui pouvait introduire certaines confusions avec un enseignement d'histoire - géographie disparaît en 1983, au profit d'une analyse selon les grands systèmes économiques : pays industriels capitalistes, pays socialistes industrialisés, pays en voie de développement.

E. Chatel écrit à ce propos que ces transformations sont liées notamment à la publication d'un rapport (à la demande du ministre C. Beullac) rédigé par un professeur d'économie à la faculté de Caen, J. Bourdin, en 1980 :

le rapport Bourdin reproche aux sciences économiques et sociales leur nature interdisciplinaire et leurs méthodes pédagogiques actives. Il propose un recentrage sur la dimension strictement économique, la disparition de l'agrégation de sciences sociales, le maintien d'une seule agrégation d'économie et gestion. Ceci laisse présager la fusion, à terme, des deux corps enseignants. La très forte réaction des enseignants de SES, les alliances qu'ils nouent alors mettent en échec ces propositions. La discipline est maintenue dans son intitulé d'origine mais les

programmes d'enseignements sont récrits et profondément transformés à cette occasion. (Chatel, 1994 , p. 53.)

Cependant, peut-être pourrait-on également ajouter d'autres facteurs que le seul facteur politique⁸. Les évolutions que l'on a pu noter (de « budgets familiaux » à « structures de la consommation ») résultent également assez fortement d'une exigence épistémologique : les professeurs de SES travaillent en effet à partir de documents de l'INSEE notamment, et ils adoptent tout naturellement la terminologie en vigueur.

L'évolution est encore plus marquée avec les instructions officielles publiées au B.O. du 5 février 1987, accompagnant les aménagements du programme de seconde. Pour la première fois en effet, il est clairement précisé que l'enseignement des sciences économiques et sociales utilise et associe « les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique ...) ». Cette évolution est quelque peu nuancée dans l'arrêté du 25 avril 1988, présentant les instructions officielles accompagnant la parution du programme de première, puisqu'on peut lire en effet qu'il ne s'agit pas de « prétendre constituer une sorte de "propédeutique" aux cursus universitaires spécialisés couvrant les divers champs scientifiques qui sont aussi les siens ». Mais de fait, à partir de ce moment-là, le caractère clairement pluridisciplinaire de l'enseignement des SES est affirmé.

C'est la réforme de 1992 qui va marquer un tournant dans la conception de l'enseignement des SES. En effet, outre le fait que les enseignants de SES doivent faire appel aux différentes disciplines de « rattachement » des sciences économiques et sociales, l'idée selon laquelle on peut introduire une certaine théorisation se fait jour. C'est ainsi par exemple que le « document complémentaire à l'usage des professeurs » accompagnant le programme de terminale de 1995 (B.O. du 15 déc. 1994) précise d'abord que, « sans constituer une propédeutique aux cursus universitaires spécialisés concernant les divers

⁸ J. Bourdin était en effet une personnalité des clubs « Perspective et réalités » de V.Giscard d'Estaing.

champs scientifiques qui sont aussi les siens, cet enseignement devra néanmoins tenir compte de leurs exigences », et ensuite, que

la compréhension du monde contemporain impose le recours à la pluralité des approches pour un même objet, qui ne peut être étudié qu'en développant une analyse à la fois économique et sociologique. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des analyses théoriques sans pour autant se livrer à des développements excessifs .

Cette volonté d'introduire des éléments de théorisation s'affirme à nouveau dans le « document d'accompagnement du programme de la classe de terminale, série ES » du programme toiletté de 1998, qui précise : « pour l'enseignement général, la nécessité demeure de faire référence aux problématiques théoriques, voire de travailler sur des textes d'auteurs, à condition de les choisir suffisamment abordables et de ne pas les multiplier ». Et plus loin : « la transversalité doit être affirmée en tant qu'approche pluridisciplinaire caractéristique de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Il est souhaitable de mobiliser des théories, des concepts, des raisonnements, issus de différentes disciplines (économie, sociologie, science politique ...) pour analyser et comprendre les sociétés d'aujourd'hui ».

Du point de vue des méthodes, on insiste davantage sur la « présentation rigoureuse des notions et concepts que retient le programme », tout en conservant l'idée d'une « utilisation systématique du travail sur documents » qui « doit conduire l'élève à distinguer les diverses sources de l'information, et favoriser l'apprentissage de l'autodocumentation » (Extraits du Document complémentaire à l'usage des professeurs, relatif au programme de première ES entré en vigueur en 1993). La référence à une méthode inductive ne figure plus dans les textes officiels.

Plus précisément, les sciences économiques et sociales doivent permettre aux élèves « d'accéder à une connaissance élémentaire du fonctionnement économique et social ». Mais il est clairement stipulé qu'à côté d'une « culture générale », cet enseignement fournit une « initiation aux concepts et aux méthodes propres aux disciplines du champ des sciences économiques et sociales ».

Dans les indications complémentaires du programme de terminale ES applicable à la rentrée scolaire 1995 – 1996, on peut lire, concernant l'enseignement de spécialité, que la référence aux auteurs permettra notamment aux élèves « d'approfondir les contenus du programme d'enseignement général et de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs et hypothético-déductifs, à exercer leur esprit critique ». Les sciences économiques et sociales sont alors reconnues comme une discipline devant préparer à l'enseignement supérieur et le raisonnement hypothético-déductif pénètre donc l'enseignement des sciences économiques et sociales, même si ce n'est dans un premier temps qu'à travers l'enseignement de spécialité.

Les sciences économiques et sociales sont ainsi devenues une discipline scolaire qui emprunte des outils théoriques et méthodologiques aux différentes sciences sociales pour fournir aux élèves les moyens de comprendre la société dans laquelle ils vivent. Cet enseignement doit faire preuve d'une grande rigueur dans l'exposition des concepts et théories présentés. Une spécificité demeure cependant : compte tenu des débats économiques et sociaux qui traversent la société, les SES doivent introduire dans leurs programmes l'étude d'un certain nombre de questions qui font débat dans la société, et sur lesquelles les élèves sont susceptibles de poser des questions. Cette introduction dans les programmes ne va cependant pas de soi, comme nous le verrons dans la troisième partie à travers l'exemple du chômage.

Section IV : des débats fondateurs à une question de recherche

La présentation succincte de la discipline scolaire sciences économiques et sociales et des débats qui l'ont traversée, et la traversent encore, nous conduisent à notre objet de recherche : quelle contribution pouvons-nous apporter à la question de savoir comment se bâtissent les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales ?

4.1. Le point de départ de notre réflexion : les textes fondateurs

Les textes officiels fondateurs, on l'a vu plus haut, mettent l'accent sur la nécessité de conduire les élèves à la connaissance des sociétés actuelles et de leurs mécanismes. Dans ce but, ils préconisent notamment de partir des problèmes actuels de nos sociétés, en insistant sur une démarche d'observation, partant des faits pour remonter de façon inductive à la compréhension de certains phénomènes.

Cette préoccupation centrale conduit les auteurs de ce projet à défendre la mise en oeuvre d'une « pédagogie active » qui fait une large place à l'intérêt spontané des élèves pour les questions économiques, sociales et donc politiques. Il s'agit donc également de favoriser l'innovation pédagogique, d'ouvrir l'école sur la vie, d'offrir, à côté des humanités classiques et de l'abstraction des mathématiques, une formation centrée sur la compréhension des grands problèmes contemporains. Cette ouverture de l'école sur la vie doit ainsi conduire les concepteurs de programmes de sciences économiques et sociales à bâtir des curricula partant notamment des préoccupations des élèves et des questions faisant sens pour eux.

En outre, les fondateurs des sciences économiques et sociales insistent sur l'originalité de cette discipline scolaire, en refusant notamment le découpage trop marqué entre des disciplines universitaires distinctes. Il s'agit, on l'a vu plus haut, de construire une approche intégrée du social.

Les différentes questions orientant alors notre recherche peuvent alors être les suivantes :

- Quelle est la place des « problèmes actuels » dans la construction des savoirs en SES, et quelle est la relation entre les savoirs mobilisés au lycée et des disciplines universitaires de référence ?
- Quelle est la place respective de la référence « aux faits » et « aux théories » dans la façon d'aborder les problèmes présentés comme à étudier ?
- Peut-on pour ce faire s'appuyer sur les « connaissances » des élèves dans le domaine correspondant ?

4.2. Le choix d'un thème approprié

Nous avons choisi le thème du chômage pour tenter de répondre à ces questions principales.

Ce thème nous semble en effet constituer un bon candidat pour mener à bien notre problématique :

- il s'agit indéniablement d'un problème « actuel » : le problème du chômage reste encore un phénomène d'actualité très présent dans les médias, même si on débat également aujourd'hui des conditions de retour au plein emploi ou si l'on commence même à s'interroger sur de possibles pénuries de main d'œuvre à terme (ces pénuries se manifestent déjà parfois dans certains secteurs économiques). Le chômage est donc aujourd'hui une question « chaude », et cette omniprésence du phénomène dans notre société fait d'ailleurs que les élèves sont très souvent sensibilisés à un problème qu'ils vivent parfois au quotidien ;
- il s'agit par ailleurs d'un thème qui peut nécessiter un haut degré de technicité : définitions et mesure du chômage, théories du chômage sont en effet variées et parfois complexes ;
- ce thème peut également être la base d'une ouverture pluridisciplinaire : l'objet chômage est en effet à la fois – et différemment – étudié par les économistes ou les sociologues. Il est également l'objet d'analyses politiques et interpelle la question de la citoyenneté.

C'est donc à partir du thème du chômage que nous chercherons à savoir comment ce phénomène se traduit dans les savoirs scolaires présents en sciences économiques et sociales. Quels sont, en d'autres termes, les mécanismes qui permettent de rendre compte de son absence ou de son apparition dans les programmes de sciences économiques et sociales ? Quelles sont les prescriptions concernant l'enseignement de ce thème dans des classes de lycée ? Que fait la discipline SES de ce thème du chômage ? Quelle est la source des savoirs sur ce thème ?

On pourrait penser à travers ce qui précède qu'il existe deux sources principales des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales : le

caractère plus ou moins « vif » de telle question économique et sociale (est-ce un problème actuel ?) et les préoccupations des élèves.

Or, si l'on décide de « partir des élèves », mais qu'on veuille dépasser une vision trop naïve de leurs connaissances spontanées et qu'on désire appréhender ces dernières de façon rigoureuse, il semble alors pertinent d'aller regarder du côté de la théorie des représentations sociales. Cette théorie nous enseigne notamment que les conceptions des élèves forment généralement un ensemble cohérent d'idées, organisé et structuré, et pas seulement un « tas » d'opinions empilées les unes sur les autres. Si les élèves possèdent bien un système cohérent de représentations sociales à propos d'un certain nombre de problèmes économiques et sociaux, on pourrait alors penser que les programmes officiels de sciences économiques et sociales prennent pour point de départ ces conceptions et les obstacles à l'apprentissage qu'elles peuvent révéler. On aboutirait ainsi à des savoirs scolaires partant des problèmes actuels et des préoccupations des élèves, permettant à ces derniers d'accéder à l'intelligence des sociétés contemporaines.

Nous allons tenter de montrer à travers ce travail que, pour ce qui concerne le thème du chômage, les choses ne se déroulent peut-être pas exactement de cette façon-là.

4.3. Une construction progressive de la réponse aux questions posées

Nous avons suivi la démarche préconisée par les textes fondateurs : nous avons ainsi repéré un problème actuel, le chômage, sans doute présent dans les préoccupations des élèves. Puis nous sommes allée voir comment la discipline prenait en compte ce thème dans les curricula proposés. Enfin, nous nous sommes demandée si, pour le thème du chômage, les sources des savoirs scolaires étaient bien celles annoncées dans les textes fondateurs.

4.3.1. Comment prendre en compte les préoccupations des élèves ?

Pour prendre au sérieux ces préoccupations des élèves concernant le chômage, nous avons fait appel à la théorie des représentations sociales et

construit un questionnaire comportant six questions permettant de prendre la mesure à la fois du contenu et du mode d'organisation des conceptions des élèves sur ce thème. Ces questionnaires ont été proposés à plus de trois cent élèves de lycée, dans des classes de seconde (élèves ayant choisi l'option SES), première ES et terminale ES.

Nous avons pu constater, ainsi que nous le montrons dans la deuxième partie de ce travail, que les élèves ont en effet des connaissances riches et variées sur ce thème. Incontestablement, la question du chômage les interpelle.

Cependant, ces systèmes de représentations-connaissances permettent également de mettre en évidence un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage. Certains de ces obstacles sont simplement liés à un manque de connaissances chez des élèves n'ayant pas encore eu d'enseignement de sciences économiques et sociales. A ce titre, on ne peut alors pas véritablement parler d'obstacle. Cependant, nous avons également cherché à cerner les différences qui pouvaient exister dans les réponses des élèves selon les niveaux de classe (seconde, première ou terminale). Et nous avons pu constater alors que certaines des « erreurs » commises par des élèves de seconde, que l'on pouvait interpréter comme une insuffisance d'information économique sur la question, persistaient également chez des élèves de première ou de terminale, ayant déjà eu un enseignement de SES. L'erreur devenait alors obstacle.

4.3.2. Quelle est la place du thème du chômage dans l'enseignement des SES ?

Nous nous sommes alors demandée de quelle façon la discipline scolaire sciences économiques et sociales intégrait cette question du chômage dans la formation de ses objets. Nous avons travaillé à partir des textes officiels, des programmes, mais aussi des manuels scolaires de SES, publiés depuis la naissance de la discipline chez différents éditeurs, et enfin des sujets de baccalauréat portant sur le thème du chômage depuis l'origine de l'épreuve de SES à cet examen final.

Les résultats auxquels nous aboutissons sont présentés dans la troisième partie de ce travail :

- les programmes et instructions officielles intègrent très tardivement la question du chômage de façon explicite dans les textes ;
- lorsque le concept de chômage apparaît officiellement, il est en général précisé que ce thème doit être présenté de façon descriptive, sans entrer dans certaines considérations techniques relatives aux différentes définitions du chômage et sans développer certains aspects théoriques ;
- le thème du chômage apparaît cependant de façon beaucoup plus précoce dans les manuels scolaires ;
- de même, les sujets de baccalauréat posent dès les années soixante-dix des questions demandant une réflexion sur les mécanismes explicatifs du chômage.

4.3.3. Quelle référence aux savoirs scientifiques concernant le chômage ?

Cette interrogation concernant la place du chômage dans les savoirs scolaires en SES nous a cependant conduit à passer en revue les savoirs scientifiques existant sur la question du chômage, notamment dans le domaine économique, puisque lorsque le chômage est présent dans les programmes de sciences économiques et sociales, il l'est dans des parties à dominante économique (la population active, les crises ou l'emploi). Quelle est la place d'une référence à ces « savoirs savants » dans les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales ? Cette question nous a poussé à interroger la théorie de la transposition didactique, qui montre de quelle façon un savoir scolaire peut souvent être référé à un savoir scientifique, qui a été apprêté pour pouvoir être enseigné à des élèves de lycée par exemple. Ce thème est controversé dans la littérature : pour de nombreux auteurs des sciences économiques et sociales, cette discipline scolaire construit ses savoirs de façon relativement autonome, et la théorie de la transposition didactique ne leur semble alors pas vraiment adaptée.

4.4. Une réponse nuancée sur la production des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales

Nous utiliserons donc deux cadres de référence théoriques pour aborder les questions de recherches présentées page 57. Il s'agit de la recherche des représentations sociales et de la réflexion sur la transposition didactique (dont il s'agira de mesurer la portée théorique et les adaptations possibles au cas des SES). Ces deux problématiques sont présentées ci-après (chapitres II et VI), ainsi que les espaces empiriques qui supporteront nos conclusions.

Mais à ce propos, il faut tout de suite indiquer que celles-ci ne pourront être que partielles, même s'agissant des questions de recherche elles-mêmes limitées sur les savoirs en SES. Les limitations principales tiennent d'abord au thème choisi, le chômage. Nous ne pourrons en toute rigueur assurer que les conclusions s'appliqueraient en tout ou en partie à d'autres sujets. Ensuite, il faut souligner que nous n'entrerons dans aucune considération pédagogique directe. Dans les termes de la théorie de la transposition didactique, nous nous en tiendrons à « la transposition externe », sans entrer dans l'étude de la manière dont le thème du chômage est effectivement traité dans les classes. Il s'agit bien dans ce travail de s'en tenir à la manière dont un thème précis (le chômage) peut se constituer en objet d'étude prescrit, et de s'interroger sur quelques déterminants jugés importants de la manière dont se déroule un tel processus en SES.

La dernière partie de notre travail avancera quelques conclusions à ce propos. Ainsi, les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales sur le thème du chômage n'ont sans doute pas uniquement pour sources celles qui sont annoncées dans les textes fondateurs, à savoir : le caractère « actuel » du problème évoqué, la prise en compte des préoccupations des élèves et la tentative de construction d'une approche intégrée du social.

L'analyse de la façon dont la question du chômage est prise en compte dans les programmes officiels, les manuels et les sujets de baccalauréat permet de mettre en évidence un certain nombre de paradoxes :

- alors que l'enseignement des SES a pour ambition de conduire les élèves à la compréhension du monde contemporain, la question du chômage n'est introduite

dans les programmes que très tardivement alors que ce phénomène est un problème économique et social important en France et en Europe et que la science économique a produit de nombreux travaux sur le sujet ;

- alors que le thème du chômage ne figure pas dans les programmes officiels, il fait l'objet de sujets de baccalauréat. Il peut y avoir là un facteur important d'inégalité entre les élèves puisque, en fonction de leur milieu social d'origine et de la façon dont leur professeur traite le programme officiel, ils vont être plus ou moins à même de traiter les sujets ;

- alors que l'enseignement des SES revendique, dans son « projet fondateur » une pédagogie inductive, un primat de l'étude des faits et une méfiance affirmée à l'égard des théories (spécialement des théories économiques) et que cette conception de l'enseignement figure explicitement dans les programmes officiels, on peut se demander si les élèves peuvent espérer traiter convenablement les sujets de bac (et notamment effectuer le travail très prisé de « problématisation ») s'ils ne disposent pas de connaissances solides relatives aux différentes théories. Or il est possible que les conceptions des élèves à ce sujet viennent influencer sur leur compréhension des cadres théoriques en jeu. Ceci ouvre sur une interrogation que nous présentons dans la quatrième partie de ce travail.

La thèse suivra en résumé le plan suivant :

- la deuxième partie est consacrée à la présentation de la théorie des représentations sociales et au recueil des représentations sociales des élèves de lycée sur le thème du chômage : méthodologie, résultats et interprétation de ces résultats ;

- la troisième partie s'intéresse à la question des savoirs à enseigner en sciences économiques et sociales sur le thème du chômage. Après avoir fait un détour par la théorie de la transposition didactique, et avoir présenté un panorama des savoirs scientifiques sur le thème du chômage, nous recueillons en effet les données (programmes officiels, manuels et sujets de baccalauréat) qui nous permettent de connaître précisément comment est traité le thème du chômage en sciences économiques et sociales, depuis l'origine de la discipline ;

- la quatrième et dernière partie enfin, présente les réponses à nos questions de recherche.

Deuxième partie :

Les représentations sociales des élèves sur le thème du chômage

Chapitre II :

La théorie des représentations sociales : Un outil permettant la prise en compte des connaissances des élèves

« Un apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut "remplir de connaissances", et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées » (Giordan et De Vecchi, 1987, p. 66)

Section I. Représentation : un concept emprunté à la psychologie sociale

1.1. Histoire d'un concept

Les représentations sociales sont couramment associées à une autre notion qui leur est apparentée : celle de représentation collective proposée par E. Durkheim dans le champ de la sociologie. Le concept de représentation sociale peut donc être relié à une origine européenne et essentiellement sociologique.

Dans les *Règles de la Méthode Sociologique*, déjà, Durkheim met en évidence le fait que l'on peut et que l'on doit même parler d'une conscience collective distincte des consciences individuelles :

La société n'est pas une simple somme d'individus, mais le système formé par leur association représente une réalité spécifique qui a ses caractères propres. Sans doute, il ne peut rien se produire de collectif si des consciences particulières ne sont pas données ; mais cette condition nécessaire n'est pas suffisante. Il faut encore que ces consciences soient associées, combinées et combinées d'une certaine manière ; c'est de cette combinaison que résulte la vie sociale, et, par suite, c'est cette combinaison qui l'explique. En s'agréant, en se pénétrant, en se fusionnant, les âmes individuelles donnent naissance à un être, psychique si l'on veut, mais qui constitue une individualité psychique d'un genre nouveau. (...) Le groupe pense, sent, agit tout autrement que ne feraient ses membres, s'ils étaient isolés. (Durkheim, 1894/1981, pp. 102-103)

Plus loin, on trouve encore :

Les représentations, les émotions, les tendances collectives n'ont pas pour cause génératrices certains états de la conscience des particuliers, mais les conditions où se trouve le corps social dans son ensemble. Sans doute, elles ne peuvent se réaliser que si les natures individuelles n'y sont pas réfractaires ; mais celles-ci ne sont que la matière indéterminée que le facteur social détermine et transforme. (Durkheim, 1894/1981, p. 105)

Il va ensuite préciser le terme de « représentation collective » et tenter d'en faire un objet d'étude autonome (Herzlich, 1972, p. 303). Il veut notamment souligner la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle, cette dernière étant un phénomène purement psychique même si elle ne doit pas être réduite à l'activité cérébrale qui la fonde. La représentation collective, elle, est l'un des moyens par lesquels s'affirme la primauté du social sur l'individuel, même si elle ne se réduit pas non plus à l'agrégation des représentations des individus qui composent la société : « qu'y a-t-il de surprenant à ce que les représentations collectives produites par les actions et réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société ne dérivent pas directement de ces dernières et, par suite, les débordent ? » (Durkheim, cité par Herzlich, 1972, p. 303). Pour lui, c'est la tâche de la psychologie sociale que d'étudier « de quelle façon les représentations s'appellent et s'excluent, fusionnent les unes dans les autres ou se distinguent ».

Pour autant, si Durkheim est le premier auteur à proposer le terme de représentation collective, il n'est pas, selon B. Orfali (2000, p. 236), l'initiateur d'une réflexion sur le concept de représentation lui-même. Elle montre ainsi que R. Descartes est à l'origine d'une première réflexion, par son opposition entre la raison et la culture.

P. Mannoni (1998) souligne qu'après Durkheim, « la notion de représentation collective entre en sommeil pendant pratiquement un demi siècle » (p. 39). Certains travaux d'historiens cependant, s'intéressent notamment aux attitudes reposant sur des représentations collectives. C'est le cas de Ph. Ariès (1973) qui montre qu'à chaque époque de l'histoire il existe un âge privilégié et une périodisation particulière de la vie humaine : la « jeunesse » est par exemple l'âge privilégié du 17ème siècle, l'enfance celui du 19ème siècle et l'adolescence celui du 20ème. Ces variations d'un siècle à l'autre témoignent, selon Ariès, de

l'interprétation naïve que l'opinion donne, à chaque époque, de sa structure démographique alors qu'elle ne pouvait pas toujours la connaître objectivement. S'appuyant plus particulièrement sur la période de l'enfance, il explique que dans la société médiévale par exemple, jusqu'au 12ème siècle environ, le sentiment de l'enfance n'existait pas. Il n'y avait pas de conscience collective de la particularité enfantine qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même jeune. Dès que l'enfant avait dépassé la période où sa survie était improbable, il se confondait avec les adultes et il y avait par conséquent une certaine indétermination de l'âge, qui s'étendait à toute l'activité sociale : jeux, métiers, armes... Aux 16ème et 17ème siècles, un souci éducatif commence à animer certains hommes d'esprit et de loi, et on admet alors que l'enfant n'est pas mûr pour la vie, qu'il faut d'abord le soumettre à un « régime spécial », une sorte de quarantaine, avant de le laisser rejoindre les adultes.

C'est en fait dans le domaine de la psychologie sociale que va être élaboré le concept de représentation sociale avec les travaux de S. Moscovici. Il publie en effet en 1961 une étude sur la diffusion de la psychanalyse auprès du public : *La psychanalyse, son image et son public*.

R. M. Farr (1984) note que « son propos était de montrer comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent » (p. 381). L'objectif de Moscovici est donc d'étudier la façon dont la presse présente la théorie de Freud et la façon dont le public réagit par rapport à cette théorie présentée de façon « médiatique ». Comment les individus se « représentent-ils » la psychanalyse ? Il a utilisé des questionnaires pour évaluer les connaissances d'un échantillon représentatif de la population française sur la psychanalyse, ses formes et utilisations contemporaines ainsi que sur son fondateur, Freud. Dans la seconde partie de son travail, il a analysé le contenu de tous les articles concernant directement ou indirectement la psychanalyse, parus dans 241 journaux et revues entre janvier 1952 et juillet 1956. C'est cette enquête qui sera donc à l'origine d'une première théorie de la représentation sociale. Pour C. Herzlich (1972), cette analyse de la représentation sociale de la psychanalyse représente « la tentative la plus importante d'élaboration du concept » (p. 307).

Moscovici écrit lui-même : « c'est vers le début des années 60 de ce siècle qu'il m'a semblé possible de renouer avec l'étude des représentations et de susciter l'intérêt d'un petit groupe de psychologues sociaux, faisant ainsi revivre la notion » (Moscovici, 1999, p. 79).

Pour J. C. Abric (1997b, p.11), la théorie élaborée en 1961 par S. Moscovici a longtemps été négligée par la communauté scientifique, mais elle est depuis une quinzaine d'années enfin reconnue et elle constitue désormais une référence incontournable non seulement en psychologie sociale mais également dans bon nombre d'autres sciences sociales. De nombreux colloques et ouvrages interdisciplinaires ont en effet été consacrés à ces questions.

L'étude de la pensée "naïve", du "sens commun" apparaît désormais essentielle. Le repérage de la "vision du monde" que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales. (Abric, 1997b, p. 11)

De fait, ainsi que le souligne J.-F. Dortier (1999), l'étude des représentations sociales a ouvert un grand champ de recherches.

D. Jodelet (1999) précise que « située à l'interface du psychosociologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines. On la retrouve à l'œuvre en sociologie, anthropologie et histoire, étudiée dans ses rapports à l'idéologie, aux systèmes symboliques et aux attitudes sociales que reflètent les mentalités » (p. 57).

P. Mannoni (1998, pp. 44 – 45) tente pour sa part de classer les différentes études portant sur les représentations sociales en deux grandes tendances :

- des travaux cherchent à appréhender le concept de représentation sociale, à en spécifier les caractéristiques et les modalités de fonctionnement ;
- des monographies analytiques « cherchent à appréhender le système représentationnel dans son émergence sur la scène sociale en rapport soit avec des "catégories" sociales claires comme la profession » soit avec des objets ou des phénomènes sociaux particuliers : représentation de la maladie, de la folie, de la technologie, des professions, de l'entreprise.

Aujourd'hui, on peut distinguer plusieurs « écoles » autour des représentations sociales. C'est ainsi que B. Orfali (2000) tente de dresser un panorama des différents courants :

Elle distingue d'abord un courant « parisien » autour des travaux fondateurs de S. Moscovici et de D. Jodelet. Les travaux se réclamant de cette tradition s'articulent essentiellement autour de l'idée de noyau figuratif dans la représentation sociale et insistent sur le lien étroit qui existe entre les représentations et la société, ce qui donne d'ailleurs toute sa portée au qualificatif de « sociale ». Les auteurs de ce courant sont notamment R. Farr en Angleterre, I. Markova en Ecosse ou encore G. Duveen et son équipe de Cambridge.

Un deuxième courant est né ensuite à l'université d'Aix dans les années soixante-dix, à la suite des travaux de P. Vergès et de C. Flament et dans la mouvance de J.-C. Abric autour des concepts de noyau central et d'éléments périphériques.

Enfin, il existe également un courant genevois qui propose une approche sociétale des représentations sociales, autour de W. Doise notamment, et qui utilise les valeurs et les institutions comme paramètres d'analyse dans le cadre d'études sur les droits de l'homme.

De fait, l'ensemble des auteurs s'accordent aujourd'hui à penser que la théorie des représentations sociales « devrait permettre d'unifier l'approche de toute une série de problèmes situés à la croisée de la psychologie et des autres sciences sociales » (Jodelet, 1984, p. 378).

1.2. Définitions, caractéristiques et fonctions des représentations sociales

1.2.1. Qu'est ce qu'une représentation sociale ?

Pour S. Moscovici, les représentations sociales « peuvent être comparées à des "théories" du savoir commun, des sciences « populaires » qui se diffusent dans une société » (1998, p. 11). Ce sont les représentations construites dans le cadre des pratiques quotidiennes et partagées par l'ensemble d'un groupe social

au-delà des particularités individuelles. Il a ainsi montré que la représentation engage une activité de transformation d'un savoir (la science) dans un autre (le sens commun).

Par la suite, de nombreux auteurs ont cherché à approcher le concept de représentation sociale et à lui attribuer une définition précise. De nombreux traits communs reviennent dans le foisonnement de ces définitions :

- le premier élément constitutif d'une définition de la notion de représentation sociale, renvoie au fait que ces représentations sont d'abord constituées d'idées, de croyances, de jugements, de « visions du monde », d'opinions ou encore d'attitudes (Abric, 1996 ; Guimelli, 1984 ; Guimelli, 1999 ; Jodelet, 1984 ; Lassare, 1995 ; Morin, 1984) ;

- ces idées, croyances ou opinions aboutissent cependant à la constitution d'une véritable connaissance, généralement qualifiée de spontanée (Jodelet, 1984), de « connaissance de sens commun » (Jodelet, 1984 ; Guimelli, 1999) ou de « pensée naturelle » (Jodelet, 1984). J. -C. Abric (1996) parle pour sa part de connaissances implicites correspondant au sens commun. Pour la majorité de ces auteurs, ces connaissances "naïves" ne doivent pas pour autant être invalidées comme fausses ou erronées. Elles sont le plus souvent distinctes de la connaissance scientifique, mais on ne doit pas en négliger l'importance, ne serait-ce que parce qu'elles contribuent à « la construction sociale de notre réalité » pour reprendre, avec D. Jodelet (1984), une expression des sociologues appartenant au courant interactionniste, P.L. Berger et T. Luckman ;

- cette connaissance spontanée, naturelle, implicite ou de sens commun a pour caractéristique d'être partagée par les individus d'un même groupe social, d'être « commune à un ensemble social » (Jodelet, 1999), ou encore d'être « localement partagée au sein d'une culture » (Rateau, 1999). Pour D. Jodelet, cette connaissance est même « socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1984, p. 361). Pour certains auteurs (Morin, 1984), la représentation sociale est un outil de différenciation voire de démarcation d'un groupe social vis à vis des autres ;

- enfin, certaines de ces définitions précisent également ce qui permet de qualifier de sociales ces représentations. Pour Codol notamment, cité par Moscovici (1999, p. 99), ce qui fait leur caractère social « ce sont moins leurs

supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions ». Pour Giordan et De Vecchi (1987), les représentations, qu'ils appellent pour leur part conceptions, ont une genèse à la fois individuelle et sociale :

par conception, nous entendons un processus personnel, par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre. Ce savoir s'élabore, dans la grande majorité des cas, sur une période assez longue de sa vie, à partir de son archéologie, c'est-à-dire de l'action culturelle parentale, de sa pratique sociale d'enfant à l'école, de l'influence des divers médias, et, plus tard, de son activité professionnelle et sociale d'adulte (club, famille, association, etc....) (p. 85).

De même, pour Guimelli, une représentation est essentiellement sociale :

d'abord parce qu'elle est le résultat d'un ensemble d'interactions sociales spécifiques, pour peu que l'objet constitue un enjeu social, même limité, pour le groupe. C'est la richesse des communications internes au groupe qui, en référence à ses modèles, ses croyances et ses valeurs, canalise, modifie et oriente l'activité de production des individus. Pour le dire autrement, une représentation est le plus souvent générée collectivement.

Ensuite parce qu'elle est partagée par les individus d'un même groupe et que, de ce fait, elle marque la spécificité de ce groupe et contribue à le différencier des autres. (Guimelli, 1994, pp. 12 – 13).

D. Jodelet enfin, définit également les représentations sociales comme une forme de connaissance sociale précise :

le social y intervient de plusieurs manières : par le contexte concret où sont situés personnes et groupes ; par la communication qui s'établit entre eux ; par les cadres d'appréhension que fournit leur bagage culturel ; par les codes, valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques (Jodelet, 1984, pp. 360 -361)

1.2.2. Comment une représentation sociale se forme-t-elle ?

La plupart des auteurs ayant étudié les représentations sociales s'accordent là encore pour insister sur leur caractère construit et structuré. Pour Johsua et Dupin (1989) par exemple, on peut nommer représentation « le contenu structuré de la

pensée d'un sujet » (p. 30). Les représentations sociales ne sont pas simplement des visions du monde, elles sont également de véritables reconstructions mentales. Rateau (1999) utilise l'expression « d'élaboration socio-cognitive » : « toute représentation est une élaboration mentale d'un individu qui reconstruit "dans sa tête", et "à sa façon" les objets de son environnement » (p. 163). De même, pour Giordan et De Vecchi (1987), une conception correspond à une structure sous-jacente. Les conceptions ne sont pas seulement un produit, une production : elles correspondent d'abord à un processus qui découle d'une activité d'élaboration. Elles dépendent d'un système sous-jacent qui constitue leur cadre de signification.

C'est notamment S. Moscovici qui a mis en évidence la façon dont le social transforme une connaissance en représentation, à l'aide de deux processus qui sont l'objectivation et l'ancrage. Ces deux processus sont aujourd'hui décrits par la plupart des auteurs ayant travaillé sur les représentations sociales (Guimelli, 1994, 1999, Herzlich, 1972 ; Jodelet, 1984 ...). Selon Lassarre (1995), « le premier processus est indispensable à la formation d'une représentation, le second lui permet d'être fonctionnelle et "sociale" » (p. 145).

L'objectivation consiste selon J. F. Dortier (1999), « à transformer une notion abstraite et complexe en une réalité simple, concrète et perceptible sous une forme imagée » (p. 45). L'objectivation procède donc de la simplification, et on distingue généralement trois phases de ce processus :

- sélection et décontextualisation : les sujets vont dans un premier temps faire un tri dans les diverses informations qui circulent sur l'objet de la représentation. Ils vont privilégier certaines informations au détriment d'autres, tout en les dissociant de leur contexte social initial, beaucoup trop complexes pour eux. D. Jodelet (1984) précise ainsi que « ces informations sont détachées du champ scientifique auquel elles appartiennent, du groupe d'experts qui les a conçues, elles sont appropriées par le public qui, les projetant comme faits dans son univers propre, peut les maîtriser » (p. 368) ;
- formation d'un noyau figuratif : à partir des éléments et des notions sélectionnés, l'individu va dans une deuxième étape construire le noyau figuratif de la représentation. Celui-ci comportera simplement quelques notions, qui, agencées d'une certaine façon, formeront le noyau essentiel de la représentation.

En d'autres termes, « les concepts théoriques sont constitués en un ensemble imagé et cohérent qui permet de les saisir individuellement et dans leurs relations » (Jodelet, 1984, p. 368) ;

- naturalisation : enfin, dans une dernière phase du processus d'objectivation, le schéma figuratif, totalement détaché de la théorie initiale, devient élément de la réalité. Ce noyau figuratif acquiert alors un statut d'évidence qui le rend « non discutable » : il se naturalise. Selon C. Herzlich (1972), « croyant alors refléter une réalité objective, le sujet oublie que dans son discours s'articulent des notions venues d'ailleurs et les valeurs et normes qui sont les siennes. Il ignore simultanément en quoi son discours le dépasse et en quoi il est sa création propre » (p. 313).

Après l'objectivation, l'ancrage est, selon J. F. Dortier, un second caractère associé à la formation de la représentation sociale : « il rend compte du fait qu'une représentation, pour s'incorporer à un réseau de représentations existantes, doit y trouver une place et une fonction. Elle doit être "fonctionnelle". Elle donne du sens à des phénomènes nouveaux » (p. 45). Ce second processus concerne donc plus précisément l'enracinement de la représentation et de son objet. En effet, selon Guimelli (1999),

la construction mentale de l'objet s'opère toujours en référence aux croyances et aux valeurs qui sont prégnantes dans le groupe à un moment donné. Autrement dit, on va "accrocher" quelque chose de nouveau à quelque chose qui est ancien. (...) L'ancrage va donc consister, entre autres, dans l'intégration d'éléments de connaissance nouveaux dans un réseau de catégories plus familières, déjà significantes pour le groupe (p. 67).

P. Vergès (1999), quant à lui, distingue trois types de processus par lesquels un individu acquiert des informations sur son environnement, processus qu'il nomme « procès cognitifs » :

- le procès de sélection : lorsqu'un individu – ou un élève – est interrogé sur un objet donné, il va commencer par chercher à repérer les caractéristiques les plus évidentes selon lui, de cet objet. Il va ainsi sélectionner ce qui lui semble relever des traits significatifs de l'objet en question. Il s'agira selon Vergès des éléments organisateurs de la représentation. L'individu repère aussi des éléments

périphériques ayant une certaine importance et « il refoule toutes les connaissances non pertinentes» (Vergès, 1999, p. 411) ;

- le procès connotatif : par ce processus, l'individu interrogé va attribuer des qualités, des propriétés, aux éléments qu'il a sélectionnés dans un premier temps ;

- le procès de schématisation : dans une troisième étape, le processus de schématisation va permettre à l'individu d'organiser sa représentation de l'objet étudié. Il va ainsi construire un réseau, dans lequel chaque élément de la représentation est relié à d'autres :

ces relations sont d'abord des relations de similitude (ce qui va ensemble, ce qui a quelque chose à voir avec) avant d'être parfois des relations plus qualifiées (opposition, contextualisation, causalité ...). Nous sommes ici dans le domaine de la construction d'une vraisemblance, d'une cohérence, d'un modèle opératoire et souvent efficace d'interprétation des pratiques, situations et informations économiques, mais en aucune façon dans un pseudo-modèle scientifique» (Vergès, 1999, p. 411).

Pour le sujet qui énonce une représentation, ces trois procès sont concomitants (Vergès, 1987, p. 211).

1.2.3. Les fonctions des représentations sociales

Pourquoi les individus construisent-ils des représentations du monde ?

Pour S. Moscovici, ces représentations sociales

sont indispensables dans les relations humaines, parce que si nous n'en avons pas, nous ne pourrions pas communiquer et comprendre l'autre. Elles permettent également les actions en commun. Par exemple, pour qu'un mouvement social puisse agir et s'affirmer, la façon dont il se voit et dont il anticipe sa présence dans la société et dans les médias est essentielle.

Les représentations sont également importantes à l'échelon individuel. En effet, personne n'a jamais de contact direct avec la réalité. On ne peut pas assimiler de l'information si on ne dispose pas d'une sorte de représentation préalable. Les représentations sociales sont donc une condition pour que l'individu placé devant une

information puisse se former sa propre représentation de la réalité. (Moscovici, 1998, p. 12).

Il précise avec D. Vignaux dans un autre ouvrage que « les représentations jouent donc toujours ce triple rôle d'éclairage (donner sens aux réalités), d'intégration (incorporer les notions ou les faits nouveaux aux cadres familiers) et de partage (assurer les sens communs en lesquels se reconnaîtra une collectivité donnée) » (Moscovici, 1994, pp. 26 – 27).

Pour D. Jodelet,

nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations (...) Elles nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre (Jodelet, 1999, p. 47).

On attribue donc généralement plusieurs fonctions aux représentations sociales. Elles permettent en effet aux individus de comprendre la réalité sociale dont ils sont entourés, elles donnent également du sens à leurs actions, et, dans le même temps, orientent ces actions. Elles aident les individus à définir leur identité et à marquer leur appartenance à un groupe social. De ce fait, elles servent à réguler les relations entre ces différents groupes sociaux.

J. –C. Abric (1997b) a élaboré une typologie des grandes fonctions auxquelles répondent les représentations sociales. Il en distingue quatre :

- des fonctions de savoir : « elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité ». Grâce à leurs représentations sociales, les individus peuvent intégrer de nouvelles connaissances dans un cadre « assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent » (p. 16) ;
- des fonctions identitaires : « elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes » (p. 16) ;

- des fonctions d'orientation : « elles guident les comportements et les pratiques » (p. 16) ;
- des fonctions justificatrices enfin : « elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements » (p. 17).

1.3. Structure des représentations : noyau central et éléments périphériques

1.3.1. Le noyau central d'une représentation sociale : définition

J.C. Abric et C. Flament ont cherché à enrichir le cadre théorique proposé par S. Moscovici : il reprennent ainsi l'idée de noyau figuratif en suggérant que « la représentation est organisée autour d'un noyau central dont la fonction est structurante et qui, en quelque sorte, gère le sens de l'ensemble du champ représentationnel relatif à un objet donné » (Guimelli, 1994, p. 11).

Pour J.C. Abric (1997b), l'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique : non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. « Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (p. 21).

Ce noyau central, que J. -C. Abric qualifie également de « noyau structurant », assure deux fonctions essentielles :

- une fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ;
- une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation (Abric, 1997b, pages 21 -22).

Il a par ailleurs une propriété : il constitue l'élément le plus stable de la représentation, « celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et

évolutifs ». Il sera dans la représentation l'élément qui va le plus résister au changement. En effet toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation.

La notion de noyau permet également l'identification des individus à un groupe social : « partager la même représentation, c'est donc, pour les membres d'un groupe, partager un ensemble de croyances organisées autour d'un noyau commun. En ce sens, le noyau a bien une fonction consensuelle » (Moliner, 1994, p. 45). J. -C. Abric (1994) écrit pour sa part : « c'est par lui [le noyau central] que se définit l'homogénéité d'un groupe social » (p. 78).

P. Moliner (1994) souligne enfin que « l'intérêt d'une telle conception réside notamment dans le fait qu'elle propose une approche à la fois descriptive et explicative de la structure interne des représentations » (p. 200).

1.3.2. Saillance et identification du noyau central

Il faut noter que ce qui est important dans cette idée de noyau central, c'est « l'idée de la détermination de la signification » :

autrement dit, la centralité d'un élément (le fait qu'un élément soit dans le noyau central de la représentation) ne peut pas être exclusivement rapportée à une dimension quantitative. Ce n'est pas parce qu'un élément est quantitativement important (ou si l'on préfère : saillant) dans la représentation qu'il est central. Ce qui importe, c'est sa dimension qualitative, c'est-à-dire le fait que cet élément donne sens à l'ensemble de la représentation (Abric, 1994, pp. 73 - 74).

Pour P. Vergès (1994) cependant, on peut, même à l'aide de données numériques, mettre en évidence deux dimensions différentes à partir d'une simple question d'évocation⁹. Il se pose en effet la question du rapport entre les critères de saillance et les propriétés du noyau central.

Il montre notamment qu'il existe deux manières de quantifier les réponses des sujets à une question d'évocation : on peut analyser les fréquences d'apparition

⁹ La question d'évocation consiste à proposer un mot inducteur aux personnes interrogées, et à leur demander quels sont les mots ou expressions qui leur viennent spontanément à l'esprit lorsqu'ils pensent à ce mot inducteur.

d'un mot ou d'une expression donnés ; on peut analyser le rang dans l'ensemble des mots cités par un même sujet.

On obtient alors deux types d'informations :

- la première permet de repérer les termes ou expressions qui reviennent le plus souvent, et de classer donc l'ensemble des réponses sur la base d'une hiérarchie mots majoritaires / mots minoritaires ;
- la seconde indique la place de l'évocation dans la liste des mots cités par un sujet interrogé.

Il y a bien deux dimensions ontologiquement différentes. D'une part, on met en évidence une dimension collective – le nombre de fois où un mot a été énoncé – qui a pour référence l'ensemble de la population (le nombre total de sujets est alors la référence 100%). D'autre part, on calcule un rang moyen c'est-à-dire le résumé d'une distribution statistique correspondant à une opération individuelle : le sujet a établi un ordre entre les mots qu'il a énoncés. On voit alors qu'au critère d'importance (la fréquence), on ajoute un critère individuel de signification (certains mots sont plus en rapport que d'autres avec le thème de la représentation sociale). A la propriété quantitative on ajoute une propriété plus qualitative même si elle se présente sous forme numérique (Vergès, 1994, pp. 235 – 239).

En croisant ces deux critères, on peut construire un tableau à quatre cases : en haut à gauche, on trouve les termes vraiment saillants et significatifs pour toute la population. En bas et à droite, se retrouvent les mots qui sont à la fois moins fréquents et cités en dernier.

Dans les deux autres cas, les critères donnent des informations contradictoires (faible saillance sur l'un des critères et forte sur l'autre). Il n'y a pas stricte hiérarchisation des cases, donc des mots apparus. On peut même ajouter que ces cases expriment une ambiguïté. On interprètera celle-ci comme une zone potentiellement déséquilibrante, source de changement (Vergès, 1994, p. 239).

1.3.3. Les éléments périphériques

Autour du noyau central s'organisent des éléments périphériques. Ils sont en relation directe avec lui, c'est-à-dire que leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau : «Ils constituent l'essentiel du

contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète » (Abric, 1997b, page 25).

Pour C. Flament (1994), c'est dans la périphérie que se vit une représentation sociale au quotidien. Par ailleurs, « le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie. Une transformation, brève, du noyau, se prépare longuement dans la périphérie » (Flament, 1994, p.85).

Les éléments périphériques constituent (en effet) l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation, et répondent à trois fonctions essentielles :

- fonction de concrétisation : « directement dépendants du contexte, ils résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité, et permettent son habillage en des termes concrets, immédiatement compréhensibles et transmissibles » (Abric, 1997b, page 25) ;

- fonction de régulation : « plus souples que les éléments centraux, les éléments périphériques jouent un rôle essentiel dans l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte. Peuvent alors être intégrées dans la périphérie de la représentation telle ou telle information nouvelle, telle ou telle transformation de l'environnement » (Abric, 1997b, page 26) ;

- fonction de défense : le noyau central d'une représentation résiste au changement, car sa transformation entraînerait un bouleversement complet : « dès lors le système périphérique fonctionne comme le système de défense de la représentation ». (Abric, 1997b, page 26).

1.3.4. Les représentations comme double système

J. –C. Abric va encore plus loin dans son raisonnement en montrant que les représentations sociales et leurs deux composantes (noyau central et éléments périphériques) fonctionnent comme deux entités complémentaires. Leur organisation, comme leur fonctionnement, est régi par un double système (Cf. Abric, 1992) :

- un système central (le noyau central), dont la détermination est essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques ;

- un système périphérique, composé d'un ensemble d'éléments permettant l'ancrage de la représentation dans la réalité du moment (Abric et Tafani, 1995) et dont la détermination est plus individualisée et contextualisée ; ce système périphérique est donc plus beaucoup plus associé aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat dans lequel sont insérés les individus : « ce système périphérique permet une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes. Il permet des modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des *représentations sociales individualisées* » (Abric, 1997b, p. 28).

C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Stables et rigides parce que déterminées par un noyau central profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe, mouvantes et souples parce que nourries des expériences individuelles, elles intègrent les données du vécu et de la situation spécifique, et l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes (Abric, 1997b, p. 29).

Les éléments de ce système périphérique autorisent donc des modulations individualistes de la représentation et interviennent dans les processus de défense et de transformation des représentations (Abric et Tafani, 1995). On peut finalement présenter dans un tableau synthétique l'ensemble des caractéristiques du système central et du système périphérique :

Système central	Système périphérique
Lié à la mémoire collective et à l'histoire du Groupe	Permet l'intégration des expériences et histoires individuelles
Consensuel —► Définit l'homogénéité du Groupe	Supporte l'hétérogénéité du Groupe
Stable et cohérent Rigide	Souple Supporte des contradictions
Résiste au changement	Evolutif
Peu sensible au contexte immédiat	Sensible au contexte immédiat
Fonctions : - génère la signification de la représentation ; - détermine son organisation.	Fonctions : - permet l'adaptation à la « réalité concrète » ; - permet la différenciation du contenu ; - protège le système central.

Source : Abric, 1994, p. 80.

Section II. Quelle utilisation du concept de représentation dans l'enseignement ?

« En un mot comme en cent, on ne peut rien comprendre aux communications, à l'enseignement et aux actions collectives si on ne comprend pas pourquoi et comment se forment des représentations » (Moscovici, 1987, p. 34)

2.1. Didactique, représentations et/ou conceptions

D'abord développée essentiellement dans le domaine de la didactique des sciences de la nature, la question de la prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement s'est aujourd'hui diffusée dans de très nombreuses disciplines scolaires.

2.1.1. Développement de la prise en compte des représentations dans les recherches en éducation et en didactique

Les recherches en éducation et en didactique se sont emparées dans les années soixante-dix du concept de représentation. Ce dernier désigne les « "conceptions" d'un sujet, déjà là au moment de l'enseignement d'une notion, et susceptible d'influencer l'apprentissage » (Astolfi et alii, 1997, p. 145). J. Migne (1970) est ainsi l'un des premiers à avoir introduit le concept de représentation au plan didactique. Il écrit :

une représentation peut être considérée comme un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier. On ne peut parler de la représentation comme d'une notion en soi. La représentation étant toujours représentation de quelque chose, on ne peut l'étudier que dans un contexte défini, par exemple celui de notions élémentaires de physique.

La différence entre représentation et concept scientifique n'est pas une différence de degré, mais ils constituent deux modes de connaissance distincts (...). Alors que celui-ci est un nœud de relations définies en termes opératoires, la représentation est un mode de connaissance à prédominance figurative (MIGNE J., in ASTOLFI J-P. et alii, 1997, p. 147).

De la même façon, pour A. Giordan et G. De Vecchi (1987), un élève est

un organisme "acteur" construisant au cours de son histoire sociale, au contact de l'enseignement, mais bien plus encore à travers toutes les informations médiatisées et les expériences de la vie quotidienne, une structure conceptuelle dans laquelle s'insèrent et s'organisent les connaissances appropriées et les opérations mentales maîtrisées. Cet assemblage est à la fois une structure d'accueil permettant d'assimiler ou non les informations nouvelles et un outil à partir duquel chacun va déterminer ses conduites et négocier ses actions (Giordan et De Vecchi, 1987, p. 66).

En s'intéressant aux conceptions préalables des élèves, on remet alors en cause une conception de l'apprentissage où l'apprenant doit tout oublier de ses connaissances et pratiques « non scientifiques ». Prendre en compte les connaissances préalables des élèves conduit à en tenir compte dans les pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, un certain nombre de travaux attire l'attention sur l'intérêt de la notion de représentation sociale à propos des contenus eux-mêmes des connaissances à apprendre et de la construction des savoirs. Il existe en effet des phénomènes de décontextualisation et de recontextualisation successifs du savoir à chaque étape de sa transmission sociale par des processus de sélection et de réorganisation de l'information :

les pratiques sociales successives (sélection des contenus d'enseignement, construction des manuels, préparation de l'enseignement par le pédagogue) opèrent à chaque fois des reconstructions d'un objet nouveau, des représentations sociales successives du savoir scientifique initial finalisées par les objectifs même des pratiques sociales concernées. La question se complique encore si l'on veut bien considérer que les élèves n'abordent pas la plupart de ces objets d'enseignement l'esprit vide de tout contenu mais avec tout un ensemble de représentations "initiales" ou "naïves" enracinées elles-mêmes dans des croyances, usages et pratiques de leurs milieux de vie, ce qui nous renvoie de nouveau à des questions sous-jacentes de représentations sociales (Gilly, 1999, p. 401).

Dans les recherches sur les représentations dans le domaine de l'enseignement, A. Giordan et G. De Vecchi (1987, pp. 77 – 78) montrent que

deux grandes orientations sont prises. La première reste de type « fondamental » ; dans ce cadre, on cherche à préciser quelles sont les représentations préalables des élèves par rapport à un domaine de savoir enseigné, ou encore on se penche sur l'évolution de ces représentations et l'existence possible d'obstacles aux apprentissages.

La deuxième orientation est plus « appliquée », c'est-à-dire qu'elle se veut directement utilisable en classe ; elle cherche par exemple à mettre en relation les représentations et les trames conceptuelles (Astolfi, 1984) et à montrer comment les conceptions des apprenants peuvent être réellement prises en compte. Actuellement, et toujours dans ce cadre, se développe un ensemble de recherches ayant pour but de mettre en évidence les relations entre représentations et objectifs, représentations et transpositions didactiques, représentations et stratégies pédagogiques.

Giordan et de Vecchi (1987) soulignent que ces travaux ont fait l'objet d'un certain nombre de recherches en France, qui sont restées longtemps méconnues en dehors du milieu de la formation professionnelle dans lequel ces travaux étaient nés. Ils citent notamment Migne (1970), Ackermann et Zigouris, qui avaient perçu le fait que, dans les formations d'adultes dont ils s'occupaient, les individus en formation ne constituaient pas de simples réceptacles sur lesquels il suffisait de venir imprimer le savoir : leur univers mental était déjà organisé en un ensemble de représentations plus ou moins cohérent. Ces précurseurs de la formation permanente avaient donc conclu à l'idée selon laquelle il est nécessaire de prendre en compte ces représentations, voire même de partir de ces conceptions. J. Migne a ainsi initié une « pédagogie des représentations » dont les aspects essentiels sont les suivants : il est nécessaire que l'enseignement prenne comme point de départ les « représentations » des formés et qu'il se situe dans le cadre de référence de ces formés. Ce cadre de référence constitue alors le « concret », le familier, le quotidien par opposition à « l'abstrait » (connaissances théoriques exprimées dans un langage scientifique).

2.1.2. Représentations ou conceptions ?

Lorsque les sciences de l'éducation se sont « emparées » de ce concept et de l'idée selon laquelle il était nécessaire de prendre en compte les connaissances

préalables des élèves, des débats ont eu lieu sur le type de terme à employer pour parler des représentations des élèves.

Giordan et De Vecchi (1987) insistent notamment sur le caractère ambigu du concept de représentation, connoté différemment selon les écoles qui l'utilisent dans le champ de la psychologie sociale. Ils ont relevé une grande variété de qualificatifs ou de synonymes pour ce terme :

cette variété de termes tend à en faire un concept "mou" à définition floue, pour ne pas dire un simple mot masquant. Aussi, à ce terme de "représentation", nous préférons, pour des raisons de clarté, celui de "conception" ou de "construct". Le premier met l'accent sur le fait qu'il s'agit, à un premier niveau, d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes, mais surtout il met en évidence l'idée que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Quant au second, il met en valeur l'idée, essentielle à nos yeux, d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires (p. 79).

Dans un ouvrage plus récent, G. de Vecchi revient sur la question du vocabulaire :

on utilise différents synonymes pour nommer ce concept : représentation, représentation mentale, conception ... Quelle terminologie adopter ? Il faut signaler, tout d'abord, que le mot représentation, qui est le plus courant, est relativement ambigu. En effet, au niveau de la recherche par exemple, il n'a pas tout à fait la même signification d'un champ disciplinaire à l'autre ; et les néophytes ont parfois tendance à assimiler une représentation à ce que les élèves représentent graphiquement quand on leur demande de matérialiser une idée par un dessin. Aujourd'hui, on a de plus en plus tendance à parler de conception. Mais là n'est pas le plus important (De Vecchi, 1992, p. 101).

Pour S. Johsua également, le terme de conception est généralement retenu par l'ensemble des didacticiens des sciences de la nature, car il est assez « neutre ». Mais d'autres auteurs parlent indifféremment de modèles implicites, de raisonnements spontanés ou encore de représentations.

Pour Y. Chevallard (1987) enfin, il faut être vigilant sur les concepts utilisés. Il préfère pour sa part utiliser la notion de « modèles implicites », en précisant bien

que ces modèles implicites « ne manifestent leur permanence qu'en situation – dans ce type situation-ci et non dans celui-là par exemple » (p. 128).

2.2. Pourquoi et comment prendre en compte les représentations sociales dans l'enseignement ?

2.2.1. La prise en compte des représentations sociales permet de comprendre certaines des « erreurs » des élèves

L'étude des représentations sociales apparaît tout d'abord nécessaire pour comprendre les erreurs des élèves. Les élèves dans leur façon de traiter certains problèmes ou de répondre à certaines questions peuvent être amenés à commettre un certain nombre d'erreurs. Et de fait, lorsque des élèves ne produisent pas exactement le discours attendu par leur professeur, celui-ci a tendance à raisonner en termes d'erreur : « non tu t'es trompé, ce n'est pas la bonne réponse ».

Bachelard (1938/1983) soulignait déjà que dans l'éducation, la notion « d'obstacle pédagogique » est méconnue :

j'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. (...) Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne (Bachelard, 1983, p. 18).

La prise en compte de ces connaissances empiriques constituées semble donc bien essentielle pour percevoir la nature des erreurs des élèves.

D'autant que Johsua et Dupin insistent sur le fait que « le terme "d'erreur" peut être trompeur, en ce qu'il se définirait comme un simple manque, au mieux un

écart plus ou moins conséquent d'avec les modèles corrects » (Johsua et Dupin, 1993, p. 121).

De très nombreux exemples ont ainsi été étudiés (en mathématiques et en biologie notamment) qui montrent que lorsque l'élève commet une erreur, il a le plus souvent de « bonnes raisons » pour la commettre. Il est généralement capable d'exprimer un raisonnement logique pour justifier sa production. Par exemple, puisque les plantes se nourrissent, elles doivent avoir un estomac et les jeunes enfants produisent des dessins sur lesquels ils indiquent la place de cet estomac. De même, pour Johsua et Dupin (1993), « l'erreur a [donc] parfois un versant actif, lié à un champ de pertinence possible dans la résolution de certains problèmes même si c'est de manière partielle » (p. 121).

Il est donc important de connaître les représentations des élèves, pour arriver à déterminer, dans certains cas, ce qui fonde leurs erreurs. A. Giordan (1998) souligne que, « pour favoriser l'apprendre, l'enseignant, ou le médiateur a besoin de repérer ce qui fonde les formulations et, surtout, de mettre en relation les idées ou les façons de faire avancées avec les autres idées ou d'autres approches que l'apprenant peut mobiliser » (p. 169).

2.2.2. Les représentations sociales des élèves : un ensemble structuré et résistant produisant des obstacles à l'apprentissage

Mais les représentations sociales (ou conceptions) des élèves ne sont pas simplement une accumulation d'erreurs.

Ces connaissances « spontanées » ou « naturelles » sont véritablement une construction opérée par l'élève en interaction active avec son environnement : cela signifie « que les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres (elles sont structurées), et qu'elles ne sont pas un simple reflet de la structure objective des objets extérieurs » (Johsua et Dupin, 1989, p.28).

Certes, cet ensemble de connaissances est le plus souvent¹⁰ éloigné voire opposé à la connaissance scientifique. Mais pourtant, ces modèles construits par les élèves sont « efficaces dans une certaine mesure » (Johsua et Dupin, 1989, p.

¹⁰ On verra que pour les SES, discipline scolaire pluriparadigmatique, les choses ne sont pas aussi simples, car telle représentation peut être opposée à tel courant théorique mais conforme au contraire à tel autre discours scientifique.

33) , ils sont pertinents au regard de la vie courante. C'est d'ailleurs cela qui en fait parfois de véritables obstacles à l'apprentissage.

Tous les travaux dans ce domaine confirment donc non seulement que les élèves ne sont pas des « pages blanches » ou des verres vides qu'il faudrait remplir de connaissances, mais encore que leurs représentations sociales sont organisées, dotées d'une certaine logique et d'un noyau dur relativement résistant. Dès lors, tout dispositif d'apprentissage qui ne prend pas en compte les représentations risque de manquer son objectif. Les apprentissages scolaires risquent d'acquérir (et de façon souvent éphémère) le caractère de savoir décoratif. L'élève sait quelle est la bonne réponse qu'il doit fournir pour satisfaire le maître mais ses représentations ne sont pas modifiées pour autant. Dans d'autres cas, les informations communiquées dans le cadre d'activités scolaires sont intégrées au système des représentations, mais en modifiant leur sens pour les rendre compatibles avec les connaissances préexistantes.

D'une manière générale donc, un certain nombre d'auteurs s'accorde pour affirmer que la non prise en compte de ces représentations peut amener l'enseignement à buter sur un certain nombre d'obstacles. Ainsi pour De Vecchi (1992) « lorsqu'on néglige de s'appuyer sur les conceptions des élèves, on construit des stéréotypes, des mots vides de sens et, sans y prendre garde, on renforce les représentations fausses : en un mot, celles-ci font écran et ne permettent pas à un savoir nouveau de se construire ou de s'affiner » (p. 101).

De même, pour Johsua et Dupin (1989),

l'obstacle est [donc] producteur de sens et c'est ce qui fait la difficulté de l'enseignement. On ne peut ni le nier, ni le détruire : il faut le dépasser, d'autant que les représentations des élèves font la preuve d'une extraordinaire capacité d'adaptation logique. Elles sont souvent aptes à se développer pour englober des expériences nouvelles, tout en restant fondamentalement "fausses" du point de vue scientifique. (...) La possibilité de dépasser réellement ce genre d'obstacles, dans le cadre d'un enseignement intentionnel, nécessite dans ces conditions une stratégie complexe et spécifique (Johsua et Dupin, 1989, p. 33).

M. Fabre (1999) précise cependant que toutes les représentations ne constituent pas nécessairement des obstacles, d'où la nécessité de bien les repérer. Il note en effet que c'est notamment lorsque les élèves sont aux prises

avec un problème, pas nécessairement dans le contexte scolaire, et même le plus souvent en dehors de l'école, qu'ils vont mettre en œuvre des représentations de la situation. Mais s'il y a problème, c'est bien parce que ces représentations sont insuffisantes, erronées ou inadéquates.

M. Fabre dresse donc une typologie des différents types de représentation, pour préciser la notion d'obstacle :

- les conceptions sont insuffisantes si le sujet manque tout à fait de connaissances dans le domaine. Ce manque de connaissances ne fait du tout obstacle à l'apprentissage, surtout si le sujet en est conscient ;
- les conceptions peuvent également se révéler inadéquates « si elles se trouvent en excès ou en défaut par rapport à l'interprétation canonique du problème. Le sujet peut en effet se donner des contraintes surnuméraires ou au contraire en ignorer certaines » (Fabre, 1999, p. 157) ;
- les conceptions peuvent enfin se révéler erronées, au point d'exiger un remaniement complet. Selon M. Fabre, c'est ici qu'intervient l'idée d'obstacle, et il propose pour sa part de bien distinguer ce qui fait problème et ce qui fait obstacle :

ce qui fait obstacle, n'est pas du tout un manque de connaissances, mais bien une culture de premier aspect, non questionnée. L'obstacle est sous le signe de la facilité : c'est une facilité que la pensée s'octroie. Ce qui fait obstacle est donc toujours une réponse prématurée (un préjugé aurait dit Descartes), ou encore une opinion (au sens de Platon), bref, une réponse sans question.

Mais c'est toujours par rapport à un savoir de référence que ces connaissances apparaissent comme obstacles. L'obstacle n'est donc visible qu'à celui qui peut référer les représentations à une norme qui les prend en défaut. C'est donc bien pour l'enseignant que l'obstacle se donne à "franchir". Il est le plus souvent invisible pour l'élève (Astolfi et Peterfalvi, 1993) » (Fabre, 1999, p. 158).

M. Fabre, reprenant les propos de G. Brousseau, résume les caractéristiques de l'obstacle : « un obstacle est une connaissance positive qui, dans un certain contexte, produit des réponses adaptées, mais conduit à des erreurs hors de ce contexte. Cette connaissance résiste aux contradictions et continue à se manifester même après la prise de conscience de ses imperfections » (Fabre, 1999, p. 160).

La question qui se pose alors est bien celle du franchissement de l'obstacle.

2.2.3. Faire avec pour aller contre

G. de Vecchi et N. Carmona – Magnaldi (1996) font un inventaire des différentes façons de se situer par rapport aux conceptions des élèves :

- on peut d'abord « faire sans » : les auteurs indiquent que c'est ce qui se fait le plus souvent puisque les enseignants ignorent généralement les conceptions de leurs élèves sur tel ou tel objet d'enseignement, même si la pratique consistant à faire émerger les représentations tend à se développer. Cette « négation » des connaissances préalables des élèves est remise en cause par les auteurs qui indiquent que ces dernières persistent durablement, se renforcent même et aboutissent à la constitution d'un véritable blocage pour l'acquisition de nouveaux savoirs : « ne pas en tenir compte correspond à ne pas faire exister réellement les apprenants par rapport à leurs savoirs » (De Vecchi et Carmona -Magnaldi, 1996, p. 58) ;

- on peut ensuite « faire contre » : pour les auteurs, c'est la stratégie la plus courante chez les enseignants qui cherchent à faire émerger les représentations de leurs élèves. Une fois celles-ci connues cela permet aux enseignants d'identifier les erreurs des élèves, et de les « rectifier » : « tu penses cela : tu te trompes ; voici quelle est la vérité » (De Vecchi et Carmona – Magnaldi, p. 59). Mais en fait, là encore cette démarche s'avère inefficace, notamment lorsque les représentations se présentent effectivement sous la forme d'un modèle construit et cohérent.

A. Giordan propose donc de « faire avec pour aller contre ».

« Faire avec », car comme nous l'avons vu il n'est pas possible d'ignorer les représentations. Il faut les connaître pour anticiper les obstacles rencontrés par les élèves. Il faut prendre en compte le fait que ce sont les représentations qui constituent la base de connaissances dans laquelle l'élève va puiser lorsqu'il est confronté à une situation problème.

« Aller contre », car il s'agit bien de franchir l'obstacle, pour parvenir à des connaissances plus proches des connaissances scientifiques, plus riches de contenus, mais aussi mieux définies, dotées d'une portée heuristique plus grande pour faciliter les apprentissages futurs.

A. Giordan utilise la métaphore de la planche à voile qui doit atteindre une bouée sous le vent. Le véliplanhiste ne peut aller directement à la bouée (il ne le pourrait que s'il avait un vent arrière), il doit donc louvoyer et remonter contre le vent. C'est la démarche tâtonnante de l'élève qui cherche à parvenir à la compréhension d'un phénomène mais qui doit pour cela modifier des représentations qui résistent. C'est aussi, fait observer A. Giordan, une situation que l'on rencontre fréquemment dans l'histoire des sciences.

Poursuivant sa métaphore, Giordan écrit, parlant du véliplanhiste :

et comment pourra-t-il avancer ? Il ne le pourra qu'en prenant appui sur quelque chose de fragile et de très instable comme peut l'être une planche à voile. Pourtant, c'est le seul objet sur lequel il peut prendre appui, tout comme les conceptions ! Ensuite, cette élaboration se poursuit en interaction entre le savoir et les conceptions de l'apprenant tout comme la planche avance en interaction entre le vent, sa voile et sa dérive (Giordan, 1993, p. 266).

Pour articuler représentations sociales et apprentissages, A. Giordan propose un « modèle allostérique ». Sa formation de biologiste le conduit ici à une analogie avec les amibes dont la structure est modifiée sous l'effet de certains enzymes. De même la structure des conceptions est modifiée lorsque une nouvelle connaissance est intégrée. L'apprentissage ne consiste donc pas dans l'empilement de connaissances juxtaposées, mais dans la restructuration et la complexification des conceptions préexistantes¹¹.

De la même façon pour De Vecchi (1992), il serait malvenu de chercher à « extirper une représentation fausse. En effet, celle-ci fait partie intégrante du savoir de l'élève » (p. 113). Il faut donc faire avec pour aller contre « en plaçant celui qui apprend face à une ou des situations-impasses qui ne lui permettent plus de faire fonctionner son modèle explicatif... donc qui l'obligent à le modifier, à le réorganiser » (p. 113).

Dans une perspective voisine on peut évoquer le concept d'objectif-obstacle proposé par J.-L. Martinand. Un exemple emprunté à l'enseignement de l'économie permettra d'en montrer la pertinence. Les élèves ont généralement des conceptions qui associent « entreprise » et « industrie » : pour eux, bien souvent,

une entreprise est une usine. On peut donc les confronter à un document (écrit ou audiovisuel) concernant une entreprise agricole par exemple. Dès lors un obstacle apparaît, l'emploi du terme entreprise constitue pour l'élève une dissonance. Il ne va pouvoir franchir l'obstacle qu'à condition d'atteindre un objectif du dispositif d'apprentissage : se forger une conception de l'entreprise plus riche et plus proche de la définition scientifique.

G. de Vecchi (1992) propose alors une démarche simple pour faire évoluer une conception d'élève :

- **Analyse de la production des élèves :**
 - recherche de ce qui semble vrai (même si c'est maladroit) et de ce qui est à remettre en cause.
 - **Définition d'un objectif-obstacle :**
 - un obstacle décelé chez les élèves et qu'on se donne comme objectif de dépasser.
 - **Mise en place d'une situation de rupture :**
 - élèves placés dans une situation-impasse (devant un ou plusieurs faits qui contredisent leur modèle explicatif) : il s'agit de créer un conflit socio-cognitif.
 - **Aide à la réorganisation du savoir :**
 - mise en place de situations pédagogiques, apport d'informations complémentaires, éventuellement réponses à d'autres questions tournant autour du sujet ;
 - **Retour sur la conception fautive :**
 - analyse avec les élèves du pourquoi de leur erreur.
 - **Stabilisation du nouveau savoir :**
 - utilisation de ce nouveau savoir dans des situations nouvelles.
- Stratégies que l'on peut utiliser quand les élèves sont placés dans une situation-impasse :**
- confrontation de conceptions différentes (provenant de divers élèves) ;
 - argumentations ;
 - observations ;
 - expérimentations ;
 - recherches documentaires ;
 - interrogations de spécialistes ...

Source : De Vecchi, 1992, p. 114.

On le voit, toute la stratégie de dépassement des représentations « fausses » consiste alors à placer les élèves dans des situations qui les obligent à mobiliser leurs connaissances pour donner du sens aux obstacles. Ces situations – impasses sont évidemment telles que le modèle explicatif généralement utilisé par les élèves n'est pas pertinent : il est justement dans une impasse. Il doit alors

¹¹ Une telle approche de l'apprentissage s'oppose en tout point à la perspective behavioriste qui fonde la pédagogie par objectif et l'enseignement programmé.

« déconstruire ce qu'il sait pour pouvoir reconstruire un autre savoir plus adapté » (De Vecchi et Carmona -Magnaldi, 1996, p. 66).

Pratiquement, l'enseignant doit, avant tout, être à l'affût des contradictions des élèves : contradictions entre élèves¹², contradictions avec des faits ou des événements rencontrés, contradiction avec leurs connaissances « spontanées » ou « naturelles » : « la didactique insiste sur le fait qu'il faut créer chez les apprenants des conflits cognitifs ou socio-cognitifs en plaçant des obstacles sur la route des élèves, de telle manière qu'ils vivent une contradiction » (De Vecchi et Carmona -Magnaldi, 1996, p. 66).

Ces situations impasse ne sont cependant qu'une première étape, car après la « déconstruction », l'élève doit parvenir à une phase de « reconstruction ». On peut ainsi passer par une période de crise, « quand l'ancien modèle est mort et que le nouveau n'existe pas encore » (De Vecchi et Carmona -Magnaldi, 1996, p. 68).

Astolfi et Peterfalvi (1993) envisagent, dans la lignée de ce qui vient d'être présenté, le travail sur les représentations comme un processus tridimensionnel : déconstruction, reconstruction, opérationnalisation.

Le premier stade comporte lui même deux étapes : la première concerne l'émergence des représentations : il faut les repérer et faire en sorte que les élèves en prennent conscience . La deuxième étape concerne la prise de conscience, non seulement des représentations, mais du fait que quelque chose peut dysfonctionner dans cette représentation : cela rejoint l'idée déjà développée plus haut selon laquelle il faut provoquer un conflit socio-cognitif, par exemple en faisant se confronter des élèves ayant des représentations différentes de tel ou tel objet.

Mais pour franchir l'obstacle, il faut également construire une représentation alternative, élaborer un modèle plus performant de la réalité.

Enfin, cette reconstruction achevée, il faut opérationnaliser la nouvelle représentation en la faisant fonctionner sur de nouveaux problèmes.

Section III. Représentations sociales des élèves et sciences économiques et sociales

La prise en compte de l'importance des représentations sociales des élèves dans l'enseignement des SES est aujourd'hui assez largement généralisée. De nombreux travaux en didactique des SES utilisent en effet des résultats concernant les représentations des élèves sur des points précis des programmes de lycée, et cherchent à montrer comment s'appuyer sur ces représentations pour franchir un certain nombre d'obstacles dans l'enseignement des SES.

De fait, le concept de représentation sociale est au centre des premiers travaux en didactique de l'économie.

J. M. Albertini explique ainsi que lorsqu'il a débuté dans l'initiation économique, il s'est vite rendu compte que les personnes en formation ne « sont pas des handicapés mentaux de l'économie » (1987, p. 49). Il lui est alors apparu que l'enseignement de l'économie ne pouvait « être le simple traitement du savoir et de l'ignorance. Elle devait être principalement celui de la rencontre entre des modalités différentes de connaissance » (1987, p. 50).

Nous présentons dans cette section un certain nombre des travaux les plus marquants, d'une part en ce qui concerne plus généralement les représentations économiques des élèves des collèges et des lycées, d'autre part en ce qui concerne les représentations des élèves sur des thèmes plus proprement spécifiques à l'enseignement des sciences économiques et sociales.

3.1. Des représentations sociales aux représentations sociales de l'économie

P. Vergès (1999) propose de compléter les définitions des représentations en introduisant la notion de représentation économique, qui désigne pour lui « les représentations sociales d'un domaine particulier : celui que la société dénomme économique » (p. 407).

¹² La confrontation entre élèves, par exemple dans le cadre notamment d'un travail en groupe, est particulièrement formatrice.

Ces représentations économiques sont, pour P. Vergès, « une forme sociale de connaissance : un savoir partagé et un champ de signification pour notre société » (p. 410). Mais en même temps, il souligne le fait que savoir économique et représentations sont des productions sociales de nature bien différente, et notamment, les représentations économiques se distinguent du mode de constitution scientifique :

les acteurs sociaux ne cherchent pas à découper un objet économique dans la réalité sociale, au contraire ils articulent, dans leurs représentations, éléments économiques et sociaux. Il existe en effet un rapport étroit entre celles-ci et leurs pratiques quotidiennes. Or ces dernières ne sont pas réductibles à leurs seuls aspects économiques (Vergès, 1999, p. 408).

Représentations et production scientifique sont donc deux formes de connaissances différentes qu'il faut, selon P. Vergès, analyser chacune pour elle-même. Mais pour autant ces deux langages différents ne s'ignorent pas.

Au sein des représentations, des éléments scientifiques coexistent en effet avec des éléments non scientifiques et il est donc essentiel de prendre ces représentations en considération en tant qu'état des connaissances préalables des élèves.

P. Vergès souligne d'ailleurs plusieurs caractéristiques importantes des représentations économiques :

- les acteurs sociaux font preuve d'une certaine maîtrise du langage économique ;
- les représentations économiques sont à la fois raisonnement et contenu : les notions économiques peuvent être utilisées par les acteurs sociaux à des niveaux de complexité différents. P. Vergès souligne ainsi : « on constate intuitivement que, dans les discours, la complexité du contenu de la représentation s'accompagne d'une complexité semblable des raisonnements et argumentations » (1999, p. 422).
- Les représentations économiques sont efficaces au sens où elles guident un ensemble de comportements des acteurs sociaux. Cette efficacité n'est d'ailleurs pas, selon Vergès, uniquement individuelle, elle est aussi sociale.

En outre, ces représentations économiques n'évoluent que très lentement, et face à cette stabilité, P. Vergès insiste sur le fait qu'il faut envisager des

formations tenant compte des représentations initiales des publics, quels qu'ils soient.

A partir de ce constat,

l'objectif d'un enseignant en SES consiste à faire en sorte que la part de connaissances scientifiques augmente au détriment des connaissances non scientifiques dans le système des représentations - connaissances de ses élèves ; mais le repérage du (ou des) système (s) de représentations apparaît bien comme un préalable (Beitone, Decugis, Legardez, 1995, p. 136).

3.2. De nombreux travaux sur les représentations en économie puis en SES

3.2.1. Les représentations économiques des élèves de collège et de lycées

Plusieurs travaux ont porté sur les représentations économiques des collégiens et des lycéens, pas spécialement avec une visée liée à l'enseignement des sciences économiques et sociales.

3.2.1.1. « Connaissances et opinions des lycéens en matière économique »

L'une des premières études que l'on peut citer a été lancée par le C.E.R.C. (Centre d'Etudes sur les Revenus et les Coûts) en 1972 auprès de 2400 lycéens de la section B ; à titre de référence, 300 élèves de la section G ont également été interrogés, ainsi que 300 élèves des autres sections. Cette étude répondait à une lettre de mission adressée par le Premier Ministre au président du C.E.R.C. en juillet 1971 qui invitait cet organisme à poursuivre ses investigations sur la perception par le public des réalités économiques. Elle suit donc des études menées à partir de 1970 auprès d'échantillons représentatifs de l'ensemble des français, en vue d'étudier le degré de connaissance par ces derniers du vocabulaire et de certains mécanismes économiques.

L'enquête qui a servi de base à cette étude a notamment été effectuée avec la collaboration de A. Kokosowski, que l'on peut considérer comme l'un des précurseurs de l'intérêt porté aux connaissances préalables des individus en

matière économique. Cette enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire qui demandait tout d'abord aux lycéens de définir des mots ou expressions courants du vocabulaire économique, ensuite de décrire l'échelle des revenus, telle qu'ils se la représentaient puis telle qu'ils la souhaitaient, enfin d'analyser des mécanismes économiques centrés autour de trois thèmes : les revenus de l'entreprise, le budget de l'Etat et les salaires. Elle a donné lieu à la publication d'un rapport en 1974, dont nous retraçons rapidement ici les principales conclusions. Dans un premier temps, il était demandé aux lycéens de définir dix-sept mots ou expressions couramment employés dans le langage économique. L'une des conclusions principales du rapport est que

au total le niveau de connaissances des élèves qui achèvent leurs études secondaires en section économique est nettement meilleur que celui de l'ensemble des français : les résultats des lycéens de la section B sont sensiblement supérieurs à ceux du français moyen pour quatorze mots ou expressions parmi les dix-sept proposés (...).

Les différences observées entre les élèves de première B et ceux de terminale B sont minimales ; en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire économique, il semble que les progrès des élèves s'effectuent principalement au cours des classes de Seconde et de Première (...).

L'origine culturelle (niveau d'instruction des parents) différencie beaucoup moins les élèves que le niveau de leurs propres études (...).

De même l'influence de l'origine sociale des lycéens sur leur niveau de connaissance économique est bien moindre que l'influence de la formation qu'ils ont reçue. (CERC, 1974, p. 8).

Deux questions cherchaient ensuite à mesurer les connaissances et les opinions des élèves en ce qui concerne l'échelle des revenus. On leur demandait combien, à leur avis, gagnaient en moyenne les personnes exerçant les professions suivantes : manœuvre, contremaître, ingénieur, P.D.G. d'une grande entreprise, guichetière des P.T.T., professeur d'enseignement secondaire, préfet, commerçant (par exemple boulanger ou épicier) et médecin ; puis, dans un second temps, il leur était demandé combien, à leur avis, elles devraient gagner.

Pour ce qui concerne les revenus estimés, les conclusions du rapport sont que « l'éventail hiérarchique des revenus, tel qu'il est estimé par les élèves de la section B (de 1 pour le manœuvre à 12,4 pour un P.D.G.) diffère peu de celui qu'imagine le français moyen (de 1 à 11,7 pour un médecin), les lycéens plaçant

le P.D.G. au lieu du médecin au sommet de la hiérarchie des revenus » (CERC, 1974, p. 9). Pour ce qui concerne les revenus souhaités, quatre professions voient leurs revenus augmenter quand on passe des estimations aux souhaits : le manoeuvre (+ 43%), la guichetière (+ 23%), le contremaître (+ 11%) et le professeur (+ 12%). Ceux du préfet, du médecin et du P.D.G. devraient, eux, être réduits. Enfin, trois séries de questions cherchaient à estimer les connaissances des lycéens sur certains « mécanismes économiques » : revenus de l'entreprise, budget de l'Etat et augmentation des salaires.

Au total pour les auteurs du rapport, cette enquête a permis de mettre en lumière deux effets de la formation économique et sociale au lycée : « une très sensible amélioration des connaissances d'une part, une très nette sensibilisation aux problèmes de la vie économique et sociale d'autre part » (Collectif, 1974, p. 11). Ils insistaient sur le fait que les conclusions de ce rapport permettaient en effet de penser que « l'extension – sous des formes adéquates – d'une formation économique à l'ensemble des jeunes français qui n'en bénéficient pas actuellement devrait pouvoir, à terme, améliorer sensiblement les connaissances du public, jusqu'ici par trop insuffisantes en matière économique » (p. 11).

3.2.1.2. Les représentations économiques des jeunes français de la sixième à la terminale

P. Verges (1995a) a, dans le cadre d'une étude européenne comparative, étudié les représentations sociales de l'économie des jeunes à trois stades de leur parcours scolaire : au début du collège (en début d'année de sixième), au début du lycée (en début d'année de seconde) et en terminale, dans différentes filières de formation (SES, STT, Bac Professionnel). « Cette étude met en évidence une acquisition de connaissances à travers l'histoire et la géographie, et, au lycée, un apprentissage spécifique à l'économie générale ou à la gestion. Elle montre aussi le rôle concurrent de la famille et des médias » (Vergès, 1995a, p. 15).

Le questionnaire comportait sept questions de représentations :

- question A : question d'évocation à propos de l'argent ;
- question B : établissement de relations entre des notions économiques ;
- question C : construction de groupes de mots allant ensemble ;
- question D : choix d'une définition pour sept concepts économiques ;

- question E : choix dans une liste des éléments déterminant le prix d'un produit ;
- question F : définition du marché par des échelles bipolaires ;
- question G : choix dans une liste des éléments déterminant les causes du chômage.

Les principaux résultats de cette enquête peuvent être énoncés comme suit :

- l'évolution des représentations des jeunes peut s'analyser en termes de construction de plus en plus abstraite de l'économie : « un certain nombre d'indicateurs chiffrés montrent que leur vocabulaire est de plus en plus pertinent, c'est-à-dire de plus en plus défini, resserré et non pas aléatoire ou vague » (Vergès, 1995b, p. 15) ;
- un langage de plus en plus abstrait mais aussi plus élaboré ;
- l'économie est vue par les élèves à plusieurs niveaux :

à un premier niveau, on a une économie très liée à la pratique quotidienne ; à un second niveau, l'économie devient une économie qualifiée, les qualificatifs pouvant être sociaux ou moraux, voire même idéologiques ; à un troisième niveau, ces représentations expriment une vision complètement articulée entre les éléments économiques et les éléments sociaux, la vie par toutes ses qualités l'emporte sur le mécanisme économique (vergès, 1995a, p. 24).

P. Vergès conclut de son étude que « les représentations économiques des jeunes sont une vraie forme de connaissance à travers laquelle ils interprètent la réalité » (p. 28).

3.2.1.3. Opération « sensibilisation – tourisme »

En 1987, une opération « sensibilisation – tourisme » est lancée dans les Alpes du Sud, avec pour objectif de « "sensibiliser" la population aux exigences du développement d'activités touristiques qui constituent, pour beaucoup de communes et de cantons, la seule voie de développement possible à moyen terme » (Alpe et alii, 1993).

L'axe central de la recherche consiste à connaître et faire évoluer les représentations socio-économiques, chez des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} du collège des Hautes Vallées de Guillestre.

La démarche des chercheurs s'est articulée en trois phases :

- enquête préalable sur les représentations socio-économiques du tourisme chez les élèves ;
- montage d'un PAE (Projet d'action éducative), portant sur « le tourisme Haut-Alpin à l'heure européenne » ;
- analyse des évolutions des représentations après un an, puis deux ans de fonctionnement du PAE.

Les premières représentations des jeunes collégiens montrent que ces élèves pensent le tourisme au travers de leurs vacances et non au travers des activités touristiques locales.

Les chercheurs concluent que cette étude a provoqué un choc aussi bien chez les commanditaires (la DATAR) qu'auprès des membres de l'équipe éducative : « cette action a dépassé ses objectifs premiers (qui n'étaient que "sensibiliser les jeunes"), en favorisant une évolution spécifique de leurs représentations à travers des actions conçues et pilotées en fonction des différentes « prises d'informations » sur l'état et l'évolution de celles-ci » (Alpe et alii, 1993).

3.2.1.4. Expression d'une opinion ou expression d'un savoir ?

E. Chatel (1987) cite une recherche de l'INRP effectuée par des professeurs d'histoire-géographie et des professeurs de sciences économiques et sociales de collège et lycée¹³, sur le thème de l'entreprise notamment.

A propos de cette étude, elle montre notamment qu'il est souvent difficile pour des enseignants d'histoire-géographie ou des sciences économiques et sociales de faire percevoir à des élèves la différence entre l'expression d'une opinion et l'expression d'un savoir. Elle montre notamment que dans l'enquête réalisée, les élèves émettent des affirmations qui sont censées dire la réalité :

les opinions s'expriment mais se disent comme des savoirs et ne laissent alors guère de place au questionnement. L'enseignant a donc bien du mal (...) à faire comprendre que l'enjeu, ce n'est pas seulement l'expression de connaissances sous forme d'affirmations mais plutôt la mise en œuvre d'une démarche permettant de

¹³ L'ensemble de l'enquête et des résultats sont par ailleurs présentés dans un ouvrage rédigé par F. Audigier, E. Chatel, P. Le Merrer, J. Meriaux, M. C. Scherrer et C. Simon, 1987.

produire ces affirmations. S'ils ne comprennent pas cet enjeu, les élèves peuvent entendre le discours de l'enseignant comme simplement mieux informé, plus riche, plus compliqué sans que pour autant une validité réellement plus grande lui soit reconnue (Chatel, 1987, p. 224).

Cette difficulté est selon elle renforcée par certaines caractéristiques des enseignements d'histoire-géographie et de sciences économiques et sociales :

- ces disciplines n'emploient pas nécessairement un vocabulaire spécifique, même si le sens courant ne correspond pas toujours à la définition scientifique ou conventionnelle ;
- ces disciplines ont recours à des exemples (comme les élèves), « pour donner un sens à des propos abstraits »;
- les élèves peuvent également penser que l'enseignant, souvent impliqué personnellement sur l'objet d'étude, ne fait finalement lui aussi qu'émettre des opinions ;
- cette confusion peut encore être renforcée par le fait que ces disciplines ne peuvent recourir à l'expérimentation pour apporter la preuve de ce qu'elles avancent.

La question que se sont alors posée ces chercheurs a été celle de savoir comment ils pouvaient faire reconnaître à leurs élèves qu'il existait également des savoirs scientifiques dans les sciences de la société. Ils ont ainsi tenté de provoquer « une décentration à partir de l'émergence de représentations » (Chatel, 1987, p. 225).

Un questionnaire a été utilisé pour faire émerger les représentations sociales des élèves sur l'entreprise. Ils ont ensuite construit des démarches pédagogiques leur permettant « d'opérer une rupture par rapport à la démarche représentative ». Pour cela, les résultats de l'enquête par questionnaire sont présentés aux élèves d'une classe, en distinguant les résultats globaux et les résultats individuels, de manière à ce que chacun puisse situer ses propres réponses par rapport aux réponses du groupe. L'enseignant demande à chacun d'expliquer le pourquoi de son propre raisonnement, notamment à partir d'une question dans laquelle les élèves devaient souligner les entreprises dans une liste de 18 mots (boutique, caserne, usine, supermarché, banque, hôpital, lycée, clinique, etc.). Les élèves doivent donc expliquer pourquoi ils ont souligné tel ou tel mot, et arriver finalement

à énoncer les caractéristiques d'une entreprise. E. Chatel souligne que c'est un exercice difficile et que les élèves ont « comme réaction première de justifier leur réponse souvent par des exemples plutôt que de retrouver ce qui l'a générée » (Chatel, 1987, p. 227). S'ils y arrivent cependant, « il y a alors prise de recul et réflexion sur leur propre façon de penser ». A partir de ce retour sur chaque définition individuelle, l'enseignant va ensuite chercher à faire élaborer une définition collective, dont cette fois, « les enjeux seront plus clairement perçus ». Cette définition étant élaborée collectivement, les élèves doivent en effet trier les informations, faire des choix, confronter leurs idées....

Enfin, les élèves ont été confrontés à d'autres définitions, provenant de sources diverses (INSEE, OCDE, dictionnaires économiques, etc.) : « cet exercice leur permet de comprendre le caractère à la fois relatif et adapté à une demande précise de toute définition » (Chatel, 1987, p. 228).

L'intérêt de cette étude réside ainsi dans la confrontation des élèves aux définitions fournies par les autres ou aux définitions plus « institutionnelles ». Comme le précise E. Chatel, « la décentration ainsi conduite est donc un procédé pour mettre le sujet apprenant en situation d'analyser sa propre représentation, d'en percevoir les limites par rapport à d'autres discours et donc de faire naître demandes d'informations et questionnements » (p. 229).

3.2.1.5. Les jeunes de terminale et l'économie

Citons enfin une enquête sur les représentations économiques des élèves de terminale, qui a été réalisée au cours du dernier trimestre 1989 auprès de 2646 élèves. Il s'agissait « de déterminer à partir de quel point de vue des jeunes observent l'économie, perçoivent des informations et s'approprient des connaissances » (Albertini et Cicille, 1997, p. 179).

Le questionnaire comportait quatre questions, auxquelles les élèves pouvaient répondre par Minitel :

- une question à propos de la CEE permettait de mettre en évidence quel aspect (économique, politique, socioculturel) de la CEE était privilégié ;
- une question portant sur la monnaie et ses rapports à la sphère réelle ;
- une question portant sur l'entreprise et ses problèmes : les choix économiques, les hommes et le travail, le financement et le crédit ;

- une question portant sur le champ économique dans la réalité sociale : elle cherchait à repérer les rapports qu'établissaient les élèves entre la consommation, la production, le financement de l'économie et la qualité de la vie.

Cette enquête a notamment été menée par J.M. Albertini et P. Cicille, qui font observer qu'il existe des « noyaux organisateurs » communs dans les représentations des élèves, indépendamment de la série de terminale choisie. Ils en concluent que « les moyens de communication de masse ont certainement un rôle unificateur » (Albertini et Cicille, 1997, p. 179) ; par exemple, dans le graphe des réponses concernant l'économie (au seuil 20%), il apparaît que l'approche de l'économie est d'abord réalisée à travers la consommation. Les termes évoquant l'entreprise (et la production) sont coupés des autres et peu liés entre eux. Quant aux aspects financiers de l'économie, ils ne sont pratiquement pas intégrés, les termes Epargne et Crédit n'apparaissant pas dans le graphe à ce seuil.

Cependant, des différences existent, et de toutes les variables, c'est celle de la formation qui fait apparaître le plus de différences dans les résultats. Par exemple, les élèves de la section A réduisent à la portion congrue la production, alors qu'à l'opposé, les élèves des bacs professionnels ont une zone entreprise nettement plus structurée et qui laisse apparaître des liens avec les autres sphères de l'économie (consommation notamment).

Les auteurs montrent également que, « si l'influence de la formation économique est certaine, l'enquête fait ressortir qu'elle ne parvient pas à faciliter l'appréhension de la monnaie et l'intégration de la consommation et de la production » (Albertini et Cicille, 1997, p. 185).

3.2.2. Les représentations en sciences économiques et sociales

Là encore, plusieurs travaux de recherche ont été menés sur les représentations sociales des élèves de lycée concernant certains thèmes des programmes de sciences économiques et sociales. Nous en présentons ici quelques-uns, parmi les plus importants, même si nous ne prétendons pas à l'exhaustivité.

3.2.2.1. Les représentations des élèves sur la monnaie

On peut citer une première recherche qui a abouti à la rédaction d'une thèse en sciences de l'éducation, soutenue par E. Triby en 1989 et portant sur le cours concernant la monnaie en classe de première B. Cette recherche cherchait à montrer qu'on peut – et qu'on doit essayer – d'enseigner l'économie par les représentations des élèves.

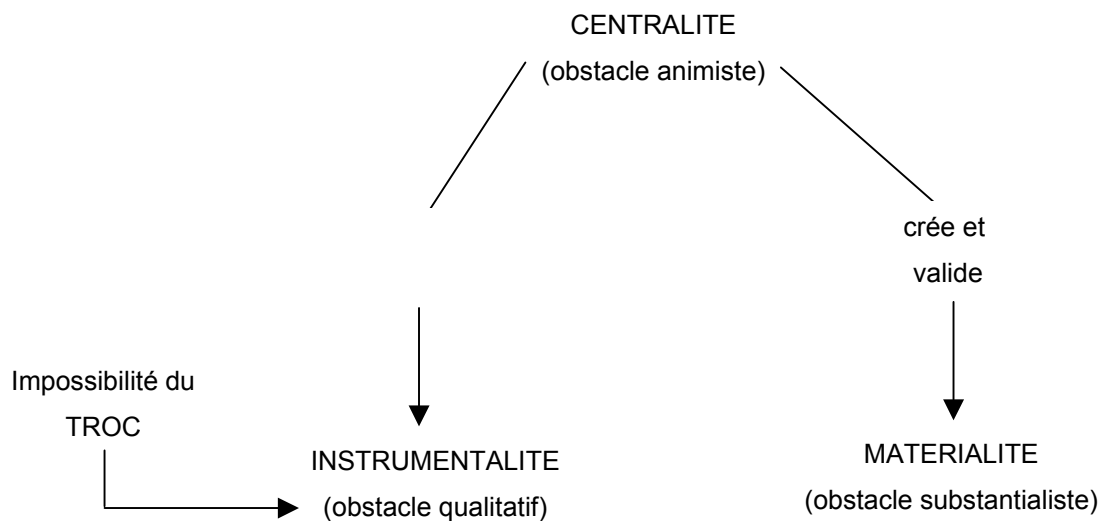
Une des étapes de la recherche d'E. Triby concerne donc une action sur ce qu'il appelle « le matériau de l'apprentissage », c'est-à-dire le savoir des élèves : « A partir du programme et de ses énoncés d'une part, la reformulation de ce programme en termes d'objectifs d'acquisitions notionnelles et conceptuelles d'autre part, il est possible de construire un questionnaire autorisant la saisie des représentations des élèves à travers la structure même du savoir à enseigner ». (Triby, 1997, p. 315).

Son questionnaire comportait sept questions dont une question ouverte "A quoi sert la monnaie ?".

Les autres questions étaient des questions fermées, demandant respectivement aux élèves : « Quelles sont les différentes formes de la monnaie ? », « Qui crée la monnaie ? », « Comment crée-t-on la monnaie ? », « Pourquoi crée-t-on de la monnaie ? », « Qu'est-ce qui donne sa valeur à la monnaie ? » et « Qu'est-ce que la Banque de France ? ».

Ce questionnaire a ensuite été testé par son auteur dans douze classes différentes, auprès de 331 élèves.

Pour E. Triby, le processus d'émergence du savoir des élèves sur un thème donné passe par trois étapes : l'enquête individuelle au moyen du questionnaire, le dépouillement dans la classe et la définition des catégories du savoir des élèves. Sa propre enquête l'a conduit pour sa part à construire trois catégories du savoir des élèves concernant la monnaie, qu'il a synthétisées dans le schéma ci-dessous :



Source : Triby, 1997, p. 321.

A partir de ces représentations, E. Triby montre alors que l'enseignant doit ensuite organiser une triple confrontation :

- chaque élève doit pouvoir confronter ses propres réponses au questionnaire aux réponses de la classe, synthétisées dans les catégories, dans un travail de groupe ;
- chaque élève doit pouvoir disposer de documents lui permettant de saisir le jeu de ces catégories dans le savoir savant lui-même ;
- enfin, l'élève doit pouvoir se rendre compte de l'inadéquation de ces catégories pour interpréter la réalité économique et sociale.

Grâce à cette mise à l'épreuve socio-cognitive, théorique et méthodologique, le travail de restructuration, de réorganisation, du savoir initial des élèves peut commencer. (Triby, 1997, p. 318).

Ce travail sur les représentations de la monnaie chez les élèves a conduit ensuite E. Triby à proposer une stratégie d'apprentissage pour ce cours particulier, fondé notamment sur la domination du travail de groupe.

3.2.2.2. Nouvelles technologies d'enseignement et représentations sur la monnaie

Une recherche INRP – CERPE a porté sur l'enseignement de la monnaie et la didactique propre aux nouvelles technologies d'enseignement¹⁴.

Dans une première étape de cette recherche, dont les résultats sont présentés par P. Vergès (1987), des élèves de terminale B de l'académie d'Aix-Marseille ont été interrogés par questionnaire : il s'agissait de faire émerger un premier panorama des représentations économiques de ces élèves. Les chercheurs ont d'abord étudié certaines notions enseignées en classe de première pour savoir si elles étaient ou non « autonomisées » par les élèves. Ils ont notamment posé des questions d'évocation à partir des mots inducteurs « classes sociales », « budget de l'Etat » et « comptabilité nationale ». Ils montrent que les résultats dépendent nettement de la place de ces trois mots « dans le discours circulant de la société » :

Lorsque le mot est au centre d'un débat idéologique on trouve une multiplicité de sensibilités (et même celle du professeur) ; lorsqu'il apparaît, certes politique, mais ayant une certaine technicité, il y a déjà une plus grande homogénéité des représentations ; lorsque le terme a été appris dans le cadre d'une théorie économique, ses connotations relèvent plus d'une définition (PNB, PIB cité par plus de 50% des élèves) et des relations qu'il entretient dans un modèle avec d'autres variables (inflation, investissement). (Vergès, 1987, p. 213).

Un second questionnaire demandait aux élèves d'établir des relations entre différents termes décrivant l'univers économique (production, Etat, entreprise, crédit ...). La principale observation faite par les chercheurs à partir du graphe d'ensemble obtenu est qu'il existe chez les élèves une séparation assez nette entre une zone monétaire (l'Etat est alors « au centre d'une toile qui définit la monnaie sur le plan intérieur et international ») et une zone de la production centrée sur l'entreprise.

¹⁴ Cette recherche dont M. Parodi et A. Legardez avaient la responsabilité s'est faite dans le cadre d'un programme de l'INRP dirigé par M. M. Ferrero, avec le soutien méthodologique du CRES. Elle a donné lieu à la rédaction d'un rapport : « Nouvelles technologies et didactique des sciences économiques et sociales. L'exemple de la monnaie », CERPE – INRP, 1990.

Enfin, les chercheurs posaient une question dans laquelle ils demandaient aux élèves de choisir une définition (parmi trois ou quatre) d'un terme économique. « les définitions avaient été construites pour mettre en évidence le niveau d'abstraction auquel accède l'élève ». Les constats étaient, de la part des chercheurs, une prégnance de l'économie familiale : « crédit, pouvoir d'achat, épargne et revenu sont vécus à un niveau B [perception de l'utilisation opératoire de la notion], c'est-à-dire au plan des opérations que l'on peut être conduit à effectuer dans la vie quotidienne » (Vergès, 1987, p. 215).

Les chercheurs ont tiré de cette enquête une double conclusion quant aux tâches que doivent s'assigner les enseignants de sciences économiques et sociales : l'autonomisation plus grande des concepts et la complexification des représentations initiales. Ils ont notamment noté que « lorsque l'emploi d'un terme est connoté par les pratiques économiques quotidiennes ou par un débat social renvoyant à des positions idéologiques, il est largement tributaire de cette appréhension plus sociale qu'économique. Il s'agit alors de faire effectuer par les élèves une démarche d'autonomisation du concept » (Vergès, 1987, p. 215).

Une seconde étape de cette recherche a consisté en un travail lié aux représentations sur la monnaie. A. Beitone et A. Legardez (1994) ont cherché à « en tirer quelques données sur les apprentissages dans le domaine monétaire, et, plus généralement, de réfléchir à une pédagogie spécifique de l'Economie ... et donc à la formation des enseignants » (p. 23). Un des moments de la recherche citée précédemment a consisté à conduire une étude sur les représentations relatives à la monnaie¹⁵, à partir d'un questionnaire. Dans une première question, il s'agissait d'appréhender les « représentations spontanées » : « A quoi vous fait penser le mot monnaie ? »

Puis « des questions directes permettent d'évaluer les connaissances ou bribes de connaissances des individus en formation » (Beitone et Legardez, 1994, p. 24). Trois questions sont ainsi posées :

- pourquoi la monnaie est-elle acceptée en paiement par les agents économiques, en France, aujourd'hui ?

¹⁵ L'équipe de recherche dirigée par M. Parodi et M. Ferrero était composée d'enseignants chercheurs du secondaire et de l'université : D. Beddock, A. Beitone, A. Cazorla, J.-P. Guidoni, J.-F. Guillaume, Y. Kérignard, A. Legardez, S. Olmeta et J. Récalde.

- Quels sont les agents économiques qui créent directement de la monnaie, en France, aujourd'hui ?

- Par quels mécanismes économiques certains agents économiques créent-ils de la monnaie en France aujourd'hui ?

Pour chacune de ces questions, une liste de propositions est présentée aux individus interrogés. Parmi ces propositions, ils doivent cocher celles qui leur paraissent vraies, puis les classer par ordre décroissant (en leur attribuant un numéro : 1 pour la « plus vraie » ou pour ceux qui créent le plus de monnaie, dans la question 2 par exemple).

Ces questions ont été posées à l'aide de plusieurs enquêtes sur trois années, qui ont conduit à interroger des élèves et étudiants de la première B à la seconde année d'études universitaires.

Dans un premier temps, les chercheurs ont voulu savoir quelle était la vision des individus interrogés sur la nature de la monnaie : avaient-ils une conception plutôt « nominaliste », « conventionnaliste » (la valeur de la monnaie repose sur une simple décision d'une autorité socio-politique) ou bien au contraire « substantialiste » (la valeur de la monnaie repose sur une substance : matière, comme l'or par exemple, ou travail). Les principaux résultats de cette étude ont tendu à montrer que « les jeunes élèves [de première B] n'ont pas une représentation de la monnaie aussi substantialiste qu'on pourrait le penser. L'impact d'un enseignement sur la monnaie renforce une vision plus nominaliste et la fait évoluer vers le conventionnalisme » (Beitone et Legardez, 1994, p. 26).

Une autre interrogation des chercheurs sur les représentations concernant la monnaie portait sur la création monétaire. Les résultats de l'enquête ont montré là encore un effet important de l'enseignement dans la mesure où, en classe de première B, avant un enseignement sur la monnaie, les élèves répondent massivement que les agents créateurs de monnaie sont essentiellement la banque de France ou l'Etat. En terminale, après un cours sur la monnaie, le rôle des banques est reconnu, alors que le rôle de l'Etat est relativisé. En première année universitaire, le rôle des banques est partiellement « oublié ». Les auteurs concluent qu'il semble bien « que le temps efface les connaissances acquises qui se retrouvent en concurrence avec des représentations fortement et anciennement ancrées » (Beitone et Legardez, 1994, p. 26). Puis en deuxième année universitaire (Cursus LEA), lorsque les connaissances sur la monnaie sont

ravivées par un nouveau cours, « l'efficacité pédagogique est plus grande (les B) que lorsque le formateur agit sur des représentations qui n'ont pas encore été stabilisées (étudiants issus d'autres baccalauréats) » (Beitone et Legardez, p. 26).

Les auteurs insistent ensuite sur la nécessité de repérer les vrais obstacles à l'apprentissage. Ils constatent en effet que les enseignants ont une « représentation assez décalée de celle de leurs élèves ». Ils constatent notamment que les enseignants pensent en général que leurs élèves ont des conceptions plutôt substantialistes de la monnaie. Or, « le substantialisme ne semble pas être un obstacle à l'acquisition d'une conception conventionnaliste de la monnaie, et les formateurs risquent de s'épuiser à batailler contre un obstacle fantomatique » (Beitone et Legardez, 1994, p. 27).

Ainsi les auteurs concluent à l'importance de la prise en compte des représentations sociales des élèves, en montrant que face à ce système de « représentations – connaissances », les enseignants ont deux solutions : prendre en compte ces représentations et tenter de les contourner ou s'appuyer au contraire sur elles pour essayer de les faire évoluer plus profondément : « la seconde solution se révèle plus exigeante, mais aussi (lorsqu'elle réussit) plus efficace pour ancrer les nouvelles connaissances dans le système des représentations » (Beitone et Legardez, 1994, p. 29).

3.2.2.3. Les représentations des élèves de lycée sur le thème du marché

Le GRAF¹⁶ de Lyon a mené trois types d'enquêtes entre 1992 et 1994, pour recueillir les représentations des élèves sur le marché, « en vue de construire des situations didactiques sur ce thème, central dans notre enseignement de 1^{ère} ES » (GRAF- SES de Lyon, 1997, p. 191).

Une première enquête a eu lieu entre janvier et mars 1992 : elle a permis d'interroger plus de 300 élèves de classes de seconde, première et terminale B, option économie en 1^{ère}, une classe d'hypokhâgne BL et un groupe d'étudiants préparant le CAPES de SES.

Les questions étaient au nombre de trois :

- citez 5 mots « pour » le marché ;

¹⁶ Groupe recherche action formation en SES

- citez 5 mots « contre » le marché ;
- pour vous, qu'est-ce que le marché ?

Les résultats de cette première enquête (non entièrement dépouillée parce que trop lourde, selon les auteurs) laissent apparaître des différences assez faibles selon le niveau de formation, « les références explicites au savoir savant augmentant seulement avec le niveau de formation » (p. 193).

Les auteurs citent également l'occurrence de mots qui, au regard du savoir savant, peut être discutée : il en est ainsi des mots oligopole et monopole qui sont souvent cités « contre le marché ».

La deuxième enquête a eu lieu entre novembre 1993 et janvier 1994 et avait un objectif plus limité : il s'agissait simplement d'obtenir une « photo des représentations » à un moment donné. La méthode utilisée est celle du Q-Sort : les élèves ont à choisir parmi 26 propositions ; ils doivent d'abord sélectionner les trois avec lesquelles ils sont le plus en accord, puis cinq encore. De la même façon, ils doivent ensuite choisir les trois propositions avec lesquelles ils sont le plus en désaccord, puis encore cinq.

Les élèves sont ensuite regroupés, par deux, puis par quatre, pour tenter de s'accorder sur leurs réponses. Pour les chercheurs, l'intérêt de ce type d'enquête réside justement dans la confrontation entre les élèves après la passation du questionnaire, car c'est dans ces échanges qu'apparaissent des arguments permettant d'éclairer le fonctionnement de la représentation.

Concernant les résultats de cette seconde enquête, ils permettent de préciser que le marché est avant tout rattaché au champ économique. Par ailleurs, le marché a toujours existé, il est « naturel » même s'il est fortement lié au capitalisme. Enfin, les chercheurs notent peu de différences d'une classe à l'autre, en fonction des origines sociales notamment : ils en déduisent « qu'il existe probablement des représentations collectives bien ancrées » (p. 194).

La troisième enquête enfin a eu lieu entre avril et mai 1994, pour laquelle un nouveau questionnaire a été élaboré, s'appuyant notamment sur le contenu des réponses des élèves à la première enquête.

Les élèves devaient cette fois répondre à trois questions :

- qu'est-ce qu'un marché ?

- Comment fonctionne un marché ?
- Y a-t-il des inconvénients au marché ?

Les chercheurs voulaient notamment obtenir des « formulations d'élèves » pour « limiter le poids de nos propres représentations sur la forme des questions » (p. 196). A partir des réponses à ces questions, ils ont élaboré un questionnaire de 11 items, fondés assez largement sur des affirmations d'élèves. Cette dernière enquête a été menée en mai 1994 dans trois classes de seconde de deux lycées différents. En ce qui concerne les résultats, il apparaît cette fois que « la notion d'Etat semble pour la majeure partie des élèves antinomique avec celle de marché » (p. 198). Par ailleurs, pour les élèves, c'est manifestement « la demande qui a le rôle primordial » sur les marchés. On retrouve enfin l'idée selon laquelle les élèves ont une représentation du marché essentiellement économique. Le champ économique et le champ social sont bien séparés l'un de l'autre.

Enfin, les chercheurs insistent sur le fait que

les représentations ont une logique interne, elles "fonctionnent" en tant qu'explication de la réalité. Il y a très peu de réponses farfelues sans logique sous-jacente. Ainsi l'élève peut-il la plupart du temps expliquer sa réponse, même quand, du point de vue du savoir savant, elle est fausse (p. 199).

Pour terminer, les chercheurs dressent un bilan faisant état des améliorations à apporter au questionnaire et la mise en œuvre d'objectifs – obstacles.

Ils font également des propositions en termes d'exploitation pédagogique de ces résultats sur les représentations des élèves à propos du marché. Leur objectif est notamment de « confronter champ notionnel et représentations des élèves et [d']inventer des situations pédagogiques appropriées » (p. 200).

3.2.2.4. Les représentations sur le travail chez les élèves de lycée

Le GRAF de Lyon a également mené, entre septembre 1995 et juillet 1999, une recherche-action sur le thème du travail. Dans le cadre de cette étude, les auteurs ont cherché à mettre en évidence les représentations collectives des élèves sur le travail (particulièrement en seconde et en terminale) de façon à fournir aux collègues de SES des éléments de réflexion didactique ainsi que des supports

pouvant faciliter leur approche de ce thème en classe. Un article sur ces représentations est ainsi paru dans la revue DEES¹⁷, sous la plume de F. Faure et C. Martinon (1999). L'enquête a débuté par des questions ouvertes et des interviews qui ont servi de base à « un premier repérage de la manière dont les élèves se représentent le travail, de la façon dont ils s'expriment à son endroit, des incompréhensions éventuelles portant sur la terminologie utilisée (Faure et Martinon, 1999, p. 41). Sur la base de ce premier matériau, les auteurs ont ensuite élaboré des outils favorisant l'émergence des représentations ; ils ont ainsi construit deux types de questionnaires : un Q – sort et un questionnaire à questions fermées, qui ont été passés auprès de 604 élèves de lycée de l'académie de Lyon. Les réponses obtenues ont été dépouillées à l'aide du logiciel Ethnos.

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que chez les élèves, « une vision traditionnelle du travail domine ». C'est le travail au sens d'emploi qui est implicitement désigné par les élèves. Et plus précisément, « l'évocation la plus accomplie du travail se trouve dans l'intervention manuelle sur un matériau où apparaît un effort physique associé à une certaine peine ou difficulté (ce n'est pas l'effort du footballeur !), cependant maîtrisée par le savoir-faire artisanal héritier d'une longue tradition (boulangier, menuisier) » (Faure et Martinon, 1999, p. 43). Mais ces résultats doivent, pour les auteurs, être nuancés en tenant compte des réponses par PCS d'origine.

Une des questions concernait plus particulièrement le chômage :

Pour vous, quels sont les éléments qui expliquent le mieux le chômage aujourd'hui ?
(cochez trois cases) :

- les nouvelles machines
- la concurrence internationale
- la routine ou la mauvaise gestion des entreprises
- l'aide financière aux chômeurs
- le manque de motivation et de conscience professionnelle
- une formation inadaptée
- une consommation des ménages trop faible

(Faure et Martinon, 1999, p. 50).

¹⁷ Documents pour l'enseignement économique et social

Pour les élèves, les explications principales du chômage (à partir de cette question) « se trouvent surtout dans le progrès technique (trois quarts des réponses) et la concurrence internationale (deux tiers des réponses), à un degré moindre dans le manque de motivation professionnelle (42% des réponses). Ainsi, la perte de travail-emploi est-elle due aux machines et aux autres » (Faure et Martinon, 1999, p. 43).

Cependant, les auteurs de la recherche montrent également que cette représentation se transforme, puisque nombreux sont les élèves qui pensent que ce qui est prioritaire dans leur future activité professionnelle, c'est d'abord le plaisir (87% des réponses), puis la stabilité de l'emploi (86,3%) et ensuite le revenu (85,9%).

Les auteurs concluent ainsi que l'un des traits les plus frappants de la carte des représentations sur le travail obtenue par les questionnaires, est

sans doute l'émergence de valeurs que l'on pourrait qualifier de "variantes" par rapport à ce qui peut être considéré comme une vision plus traditionnelle du travail. Il ne s'agit pas d'un rejet de celui-ci, mais plutôt d'une manière assez pragmatique d'aborder la relation entre l'individu, le travail et la société : la majorité des élèves semble consciente de l'importance des mutations en cours et de l'effort d'adaptation qui l'attend, ce qui l'amène à relativiser le travail tout en reconnaissant son importance individuelle et collective. (Faure et Martinon, 1999, p. 45).

Sur la base de ces premières conclusions, le groupe de recherche a ensuite tenté de mettre en œuvre une action portant notamment sur la représentation forte chez les élèves selon laquelle le progrès technique et la modernisation sont considérés comme l'une des principales causes du chômage contemporain.

Il s'agissait donc de construire des séquences pédagogiques poursuivant deux objectifs : « d'une part, commencer à complexifier la relation que les élèves établissent entre la modernisation et le chômage et, d'autre part, en apprendre plus sur les saillances et l'articulation interne de cette représentation » (Méjias, 1999, p.59).

Pour l'ensemble de l'expérience conduite, les chercheurs ont respecté le même protocole : la préparation de chaque séance s'est faite dans le cadre du GRAF (objectifs, déroulement, supports). Les séquences se sont ensuite déroulées dans le cadre habituel de la classe, mais en présence d'un observateur. Chaque

séquence a donné lieu à une production écrite des élèves. Entre chaque séquence, le groupe de recherche s'est réuni pour analyser la séquence et préparer la suivante.

En tout, six heures en classe entière ont été consacrées à cette expérimentation, ce qui est, de l'avis même des chercheurs, « beaucoup pour un thème qui n'est pas explicitement au programme » (de la classe de seconde). Mais en même temps, la partie concernant la production dans l'entreprise peut se prêter à cette séquence.

L'auteur de l'article présentant cette démarche conclut en précisant que « plus que des produits finis – difficilement transposables comme on sait -, nous avons plutôt voulu présenter une posture didactique à partir d'un travail d'analyse d'une représentation » (Méjias, 1999, p. 66).

Conclusion : quelle utilisation des représentations sociales dans le cadre d'un travail sur les savoirs scolaires en SES ?

L'objectif de ce travail, nous l'avons exposé plus haut, consiste à rendre compte des déterminants de l'évolution des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales. L'une des questions à résoudre est de savoir notamment si l'enseignement des SES dont l'originalité affirmée est de « conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales » (instructions officielles, circulaire n° IV 67 – 416 du 12 octobre 1967), prend appui sur les connaissances et les préoccupations des élèves.

Il s'agit donc notamment de s'appuyer sur la théorie des représentations sociales, pour montrer que les élèves disposent au préalable d'un certain nombre de « savoirs », de conceptions préalables, qu'il peut être utile de prendre en compte, sur le thème économique qui nous intéresse, à savoir le chômage et ses déterminants.

Mais, contrairement à la plupart des études citées plus haut, notre objectif premier n'est pas de déduire du système de représentations des élèves la proposition d'actions ou de séquences pédagogiques. Une fois les conceptions sur le chômage « collectées », dans un contexte scolaire, il s'agit notamment de

montrer que, contrairement à ce qui se passe en sciences physiques par exemple, en sciences économiques et sociales, il n'est pas toujours facile de repérer des « obstacles » à l'enseignement dans ces représentations.

On a vu plus haut que les représentations sociales des élèves n'apparaissent comme un obstacle que par rapport à un certain savoir de référence. Dans les sciences de la nature, avec un paradigme unique dans une transposition scolaire donnée, la notion d'obstacle a un sens. Une des spécificités des sciences économiques et sociales est le fait que la notion d'obstacle est également relative dans un autre sens que celui de l'écart discours des élèves / discours scientifiques. En effet, du fait du caractère pluriparadigmatique des sciences économiques, et ainsi que le souligne M. Fabre, « toute représentation peut fonctionner, tantôt comme outil, tantôt comme obstacle, selon le contexte » (Fabre, 1999, p. 158). Telle conception sera en effet un obstacle à l'enseignement parce que contradictoire avec tel paradigme de l'économie. Cependant, au regard d'un autre paradigme, la même représentation pourra alors être pertinente et servir de point d'appui à un enseignement sur la question. Une connaissance prend ainsi plusieurs fonctions (obstacle, outil...) selon le contexte où elle s'exerce. M. Fabre se pose d'ailleurs la question de la généralisation de cette idée d'obstacle : « on ne saurait faire l'économie de la question de fond : toutes les sciences (et particulièrement les sciences humaines) peuvent-elles se penser en rupture par rapport au sens commun ? » (Fabre, 1999, p. 166).

Ainsi, si l'on retrouve bien en SES, à propos des conceptions des élèves, certains résultats communs avec les sciences de la nature (concernant notamment la rupture qui peut exister entre le « sens commun » des élèves et le discours scientifique), on trouve également des résultats spécifiques aux SES et aux sciences sociales d'une manière générale, spécificités liées notamment au relativisme de ces sciences.

Ce sont notamment ces deux points qu'explore la recherche dans les chapitres suivants, consacrés aux représentations sociales des élèves sur le thème du chômage.

Chapitre III :

La méthodologie de recueil des représentations sociales

« Le choix des outils doit [donc] nécessairement être dicté par la théorie des représentations sociales à laquelle se réfère le chercheur » (Abric, 1997c, p. 59)

Section I : Le choix de la méthode de recueil

La première question que nous avons dû nous poser lorsque nous nous sommes intéressée à la question des représentations sociales a été celle des outils que nous devions choisir pour appréhender au mieux notre objet, à savoir les représentations sociales des élèves de lycée sur le thème du chômage. La méthodologie du recueil apparaît en effet, pour l'ensemble des chercheurs, comme un élément essentiel de l'étude des représentations. De ce choix dépend en grande partie la validité des résultats et de leur interprétation, ainsi que le souligne J. -C. Abric (1997c, p.59). Pour autant, il n'existe pas (encore) de « manuel » portant sur la méthodologie du recueil des représentations, comme il en existe pour les méthodes en sciences sociales par exemple. On trouve cependant des éléments méthodologiques dans de nombreux ouvrages ou articles relatifs à cette question et J.-C. Abric (1997a) y consacre un chapitre dans l'un de ses ouvrages. Nous avons donc débuté nos investigations par un recensement systématique des différentes méthodes de recueil possibles.

La méthode « idéale » devait à nos yeux remplir trois conditions essentielles :

- il fallait d'abord que la méthode utilisée soit adaptée à notre public, à savoir des élèves de lycée, de la seconde à la terminale. Ces élèves ont été vus dans le contexte scolaire, pendant le temps de classe, mais il ne s'agissait pas de « nos » élèves. Il fallait donc trouver une méthode adaptable à ce contexte et qui nous permette en outre de recueillir les représentations d'un assez large échantillon d'élèves ;

- il nous fallait par ailleurs trouver une méthode pour laquelle des outils de traitement des données existaient et étaient appropriés à l'étude des représentations sociales ;

- enfin, il fallait bien sûr que la méthode choisie permette non seulement de faire émerger les éléments constitutifs des représentations sociales des élèves, mais aussi qu'elle permette de connaître la structure même de ces représentations, et en particulier le noyau central de ces dernières.

Dans cette section nous dressons donc un rapide panorama des différentes méthodes de recueil, pour ensuite expliciter plus longuement les arguments qui nous ont finalement conduite à privilégier le questionnaire pour saisir les représentations sociales des élèves sur le chômage.

1.1. Panorama des méthodes de recueil des représentations sociales

Il existe de nombreuses méthodes de recueil des représentations d'élèves. G. De Vecchi (1993, p.56), par exemple, n'en dénombre pas moins de douze :

- demander aux élèves la définition d'un ou de plusieurs mots ou expressions ;
- leur faire réaliser des dessins ou des schémas représentant un élément ou un phénomène ; l'auteur précise que ce type de travail est particulièrement bien adapté pour des enfants de jeune âge ;
- leur poser des questions sur des faits ponctuels ;
- leur proposer une photo ou un schéma en leur demandant de les commenter ;
- proposer aux élèves de raisonner « par la négative », en partant de la question « et si tel élément n'existait pas ? » ;
- réaliser devant les élèves une expérience aux résultats inattendus et leur demander de la commenter, en cherchant des hypothèses pour expliquer ces résultats a priori contradictoires ;
- leur proposer plusieurs modèles analogiques et leur demander de choisir celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié ;

- les placer devant des faits ou des affirmations en apparence contradictoires et lancer une discussion collective ;
- proposer des jeux de rôle ; là encore l'auteur indique cette méthode pour des enfants en bas âge ;
- proposer aux élèves une conception « fausse » provenant d'un autre élève ou même d'une autre classe ;
- confronter les élèves à des conceptions en relation avec des croyances (anciennes ou actuelles) ;

Il insiste par ailleurs sur le fait que, « pour permettre une expression riche, il est essentiel que les élèves sachent qu'ils sont en train de se construire un outil de travail, donc que leur production ne sera pas jugée » (De Vecchi, 1993, p. 50).

Nous allons donc décrire certaines des méthodes classiques de recueil de ces représentations pour en développer les principes et le mode de fonctionnement. Nous tenterons à chaque fois d'explicitier les raisons pour lesquelles telle ou telle méthode a dû finalement être écartée, souvent parce qu'elle ne convenait pas à notre type d'enquête (plusieurs classes de plusieurs niveaux) et au travail que nous voulions mener.

1.1.1. L'entretien

On trouve chez de nombreux chercheurs l'idée selon laquelle l'entretien constitue l'une des méthodes les plus appropriées pour saisir des représentations sociales. Pour P. Verges par exemple, dans le champ économique « la voie royale pour constituer un corpus de représentations est l'entretien non directif. Ainsi on atteint une argumentation, une schématisation, une mise en perspective du discours économique au sein d'un discours plus vaste sur la société et la vie » (Verges, 1984, p. 376).

Selon Bonardi et Roussiau (1999), les modalités d'entretien les plus courantes sont l'entretien non directif (l'enquêteur demande à la personne interrogée de discuter librement sur un thème de départ, et il intervient ensuite seulement pour faciliter le discours de l'interviewé) ; et l'entretien semi-directif (le thème de départ est dans ce cas cadré par un certain nombre de questions intermédiaires).

Pour J.C Abric (1997c) également, l'entretien approfondi et plus précisément l'entretien guidé, constitue une méthode très importante voire indispensable à toute étude sur les représentations. Pendant longtemps, il a même été considéré (avec éventuellement le questionnaire), comme l'outil majeur de repérage des représentations.

Les entretiens peuvent être mis en œuvre à différentes phases du processus de recherche et pour des usages divers :

- explorer et préparer une enquête par questionnaire. Ces entretiens exploratoires permettent au chercheur de compléter les premières hypothèses qu'il a pu formuler sur la base de ses lectures préalables. Elles lui donnent des pistes et mettent en lumière les aspects du phénomène auxquels il ne peut penser spontanément. En règle générale, l'entretien exploratoire se présentera sous la forme d'une consigne du type « qu'est-ce que cela représente pour vous ? » de manière « à faire émerger les univers mentaux et symboliques à partir desquels les pratiques se structurent, analyser un problème et constituer la source d'informations principale » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 43) ;
- compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par des sources documentaires.

L'entretien semble donc une méthode complète et parfaitement appropriée à l'étude des représentations sociales, et finalement, comme nous le verrons plus bas en justifiant la mise à l'écart d'autres méthodes, le choix se résumait pour nous à l'alternative : entretien ou questionnaire.

Pour A. Blanchet et A. Gotman,

le choix entre l'entretien et le questionnaire réside essentiellement dans le type de données recherchées. L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. Le questionnaire, lui, implique que l'on connaisse le monde de référence, soit qu'on le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées (Blanchet et Gotman, 1992, p. 41).

Or, dans le cadre de ce travail, le monde de référence (thème du chômage dans un contexte scolaire) nous était relativement bien connu, ou en tous cas, pouvait l'être. Par ailleurs, nous avions pour objectif, pour saisir de la façon la plus complète possible les représentations des élèves, d'interroger un large échantillon de lycéens. Il nous était difficile, dans le cadre d'un travail de doctorat, ne portant pas qui plus est sur la seule question des représentations, de mener à bien des entretiens individuels sur un aussi vaste échantillon.

En outre, J.- C. Abric (1997c) insiste sur un certain nombre de difficultés méthodologiques concernant cette technique :

- l'entretien conduit à la production d'un discours, soumis à un certain nombre de règles d'énonciation ; or, tous ne maîtrisent pas de façon parfaite ces règles, ce qui peut rendre difficile une expression libre et spontanée chez le sujet interrogé ;
- la situation de l'entretien joue un rôle non négligeable, et il n'est pas toujours facile de distinguer, dans le discours de la personne interrogée, ce qui tient du contexte, du statut de l'enquêteur, des interventions que ce dernier peut être amené à faire, etc.. de ce qui relève réellement d'une opinion ou d'une attitude assumée et stable ;
- enfin, le recours à cette méthode suppose de procéder après l'entretien à des analyses de contenu dont on sait « qu'elles sont largement tributaires d'interprétations que même les méthodes les plus récentes ne parviennent à détacher de la subjectivité et des biais de lecture des analystes (Abric, 1997c, p.61).

Cette méthode, bien que séduisante et plébiscitée par de nombreux chercheurs nous a ainsi paru trop lourde à gérer dans la mesure où le recueil des représentations ne constituait qu'une partie seulement de notre matériau empirique.

1.1.2. Planches inductrices ou supports graphiques

La technique des planches inductrices, décrite notamment par J.C. Abric (1997c, p. 63) s'inspire des techniques projectives. Le chercheur, à partir des données recueillies lors d'une enquête préalable, élabore des planches de dessins qui vont être présentées aux sujets interrogés. Ces derniers sont alors invités à

parler librement de ce qu'ils voient dessiné. « Il s'agit donc d'une variante d'entretien semi - directif dont les relances – le guide – sont constituées non par une formulation orale, mais par une stimulation graphique » (Abric, 1997c, p. 63).

Une autre technique consiste à demander aux sujets interrogés de produire eux-mêmes des dessins ou des schémas représentatifs de l'objet étudié. Cette technique est notamment utilisée dans le recueil des représentations d'enfants, ou à propos d'objets que les sujets ont du mal à décrire à l'aide de mots. J.C. Abric (1997c, p. 64) cite notamment des recherches portant sur les représentations de la ville. Ces démarches comportent trois phases : production de dessins, verbalisation à partir de ces dessins et analyse des éléments constituant la représentation graphique.

Mais ces méthodes ont en fait été élaborées pour des études ou des recherches portant sur des populations qui peuvent avoir du mal à s'adapter à des techniques plus « classiques » comme l'entretien ou le questionnaire. J.C. Abric (1997c, p. 63) cite ainsi des travaux portant sur les paysans du Cameroun ou des employés créoles en Martinique. De même, pour la production graphique par les sujets interrogés eux-mêmes, il s'agit d'une technique utilisée principalement avec des enfants et qui ne peut pas être utilisée pour des objets comme le nôtre : il est difficile de « dessiner » le chômage ...

1.1.3. Le photo langage

Le photo langage englobe un concept et des outils élaborés notamment par C. Bélisle. Le matériau de départ est formé d'un recueil, d'une compilation, ou d'un assemblage de documents photographiques soit déjà constitué (des lots de photos destinées au photo langage sont ainsi en vente dans le commerce), soit à constituer soi-même.

Cette méthode est destinée à faciliter l'émergence et l'expression des représentations individuelles et collectives sur un thème, une question donnée suffisamment précise.

Une séquence de photo langage s'organise généralement en quatre temps :

- présentation de l'objectif et du déroulement par l'animateur de la séance ;
- choix individuel de photos sur le thème défini ;

- travail en groupe autour des choix individuels ;
- analyse des travaux.

Les photos doivent être suffisamment suggestives et polysémiques. A cet égard, le noir et blanc favorise la projection (c'était le parti pris de l'édition d'origine).

Toutes exposées sur les tables, les photos font d'abord l'objet d'un tour de table avec déplacement des personnes, puis d'un choix sur la base d'une consigne, enfin d'une explicitation du choix. C'est une étape essentielle pour confronter les diverses représentations sur une consigne donnée.

Une variante de cette méthode combine dans un questionnaire des photos supposées pertinentes pour le thème, au regard de ce que disent les scientifiques et des photos sans relation évidente avec le thème, c'est-à-dire des photos non dénotatives. On demande alors aux personnes interrogées de choisir une photo, un titre de journal, une citation ou un dessin humoristique concernant le thème de l'étude. Ils doivent ensuite commenter leur choix. A. Beitone et A. Silem (1999) qualifient cette méthode mixte de « questionnaire d'évocation mixte ».

C'est cette méthode qu'ils ont expérimentée dans leurs manuels de sciences économiques et sociales (Beitone et Silem, 1997 et 1999), à travers les pages de sensibilisation précédant chaque chapitre :

chaque chapitre débute par des pages de sensibilisation qui visent à faire émerger les représentations des élèves à partir d'une technique qui s'apparente à celle du photo langage. La formulation par les élèves de représentations et leur confrontation sont susceptibles de faire surgir diverses questions, de faire formuler aux élèves des conjectures, de faire naître dans la classe un conflit socio-cognitif qui va donner du sens aux apprentissages. L'exploitation des pages de sensibilisation peut passer à la fois par un travail individuel des élèves, par un travail en petits groupes, ou par un travail collectif du groupe classe avec l'objectif de faire émerger les questions vives à partir desquelles on pourra exploiter le dossier documentaire (Beitone, Silem, 1999, p.6).

On le voit, cette technique semble bien adaptée à un travail en groupe classe, dans le cadre d'une progression annuelle avec une discussion de ce type à chaque entrée dans un nouveau thème. Les élèves se connaissent

progressivement, ils vont au fil des thèmes comprendre l'exercice, échanger davantage et ce questionnement est alors à même de les conduire à une double distanciation : ils vont se rendre compte d'abord que leurs connaissances sont différentes de celles des autres élèves ; ils vont ensuite percevoir des différences entre leur propre discours et ceux des économistes ou sociologues qui seront présentés par l'enseignant et dans les manuels.

Mais cette méthode ne nous semblait guère adaptée à un recueil des représentations sur un seul thème en un moment unique de l'année, et avec un grand groupe d'élèves (plusieurs classes, de plusieurs niveaux).

1.1.4. L'approche monographique

L'analyse de type monographique consiste à « s'immerger » pendant une longue période au sein d'un groupe particulier dont on veut étudier la représentation. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une technique de recueil des représentations, mais plutôt d'une méthode composite, que l'on pourrait qualifier de « globale », et qui combine en fait plusieurs techniques : enquêtes, analyses historiques, entretiens en profondeur, observations directes des comportements et des interactions, etc.

Pour J.C. Abric, cette méthode,

lorsqu'elle est réalisable, est la voie royale de l'étude des représentations sociales . Directement inspirée des méthodes de l'anthropologie, elle permet de recueillir le contenu d'une représentation sociale, de la référer directement à son contexte, d'étudier ses relations avec les pratiques sociales mises en œuvre par le groupe. (Abric, 1997c, p. 65).

Elle a notamment été utilisée par D. Jodelet pour étudier les représentations de la maladie mentale dans une communauté où vivent en liberté des malades mentaux.

D. Jodelet la décrit elle-même en écrivant :

L'objectif de contextualiser les représentations dans un ensemble social spécifique, impliquait une approche monographique, abordant plusieurs niveaux d'observation et d'analyse, en utilisant diverses techniques : de type ethnologique (observation participante, recours à des informateurs ...), de type sociologique (enquête sur l'institution hospitalière, enquête statistique sur la totalité des foyers hébergeant des malades de manière à recueillir des indicateurs objectifs sur la situation des nourriciers, le type de placement et son fonctionnement, le nombre, le roulement, les modes de vie des pensionnaires ...), de type psycho - sociologique (entretiens en profondeur, observation des interactions avec les malades ...), de type historique (analyse de compte - rendus adressés par les directeurs de la Colonie à l'Assistance publique, récits des péripéties ayant accompagné l'extension de la Colonie, enquête auprès d'un spécialiste des traditions populaires locales). (Jodelet, 1986, p. 176).

Cette méthode concerne principalement les milieux « clos » ou des groupes sociaux particuliers : hôpitaux, casernes, villages éloignés, communautés, etc. Elle est par ailleurs longue et difficile à mettre en œuvre. Elle ne semble donc pas particulièrement adaptée au milieu éducatif et à la saisie de représentations d'élèves sur un thème particulier.

1.1.5. Les méthodes associatives

Les méthodes associatives regroupent deux types de techniques : association libre ou associations multiples.

Dans la technique de l'association libre, le chercheur propose aux personnes interrogées un mot inducteur (ou une expression) et leur demande d'y associer les termes qui lui viennent spontanément à l'esprit quand elles pensent à ce mot.

Pour J.-C. Abric,

Le caractère spontané – donc moins contrôlé – et la dimension projective de cette production devrait donc permettre d'accéder, beaucoup plus facilement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet l'actualisation, d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives. (Abric, 1997c, p. 66)

Cette technique est pour lui une technique majeure pour recueillir les éléments constitutifs du contenu d'une représentation. Elle est d'ailleurs très souvent utilisée dans le cadre des représentations sociales et/ou économiques.

On la trouve par exemple dans une enquête de P. Verges sur les représentations sociales relatives à l'argent. Verges utilise l'expression « question d'évocation » plutôt que celle d'association libre. La question d'évocation posée dans cette enquête par téléphone (auprès d'un échantillon représentatif de la région marseillaise comprenant 400 hommes et femmes de plus de 18 ans, en février 1991) était : « quels sont pour vous les mots ou expressions auxquels vous fait penser l'argent » (Verges, 1992, p. 203). De la même façon, F. Audigier et alii (1987), dans une enquête portant sur « entreprise et représentations » dans le cadre d'une recherche en didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, utilisent la technique de l'association libre dans la première question de leur questionnaire : « donnez 6 à 10 mots – ou expressions – auxquels le mot entreprise vous fait penser » (Audigier et alii, 1987, p. 24). Autre exemple, l'enquête sur « la monnaie et ses représentations » de A. Beitone et A. Legardez. La méthode de recueil de ces représentations était ici un questionnaire, dont la première question était « A quoi vous fait penser le mot "monnaie ?" (indiquez de 5 à 10 mots) » (Beitone et Legardez, 1994, p. 31). Ce type de méthode n'est pas utilisé seulement dans le domaine des sciences sociales, et on peut ainsi citer à titre d'illustration une enquête sur les représentations de la notion de respiration, pour laquelle la première question était « Qu'évoque pour vous le concept de respiration ? » (Grosbois, Ricco et Sirota, 1992, p. 117).

Cependant, J.-C. Abric (1997c) attire également l'attention sur la difficulté d'interprétation *a priori* des informations recueillies. En effet, les personnes interrogées sont susceptibles de réaliser trois formes d'association : par similarité, par contraste ou par contiguïté. Par exemple, si un sujet associe les termes « homme » et « femme », cela signifiera qu'il pense que ces deux éléments sont considérés comme « allant ensemble », mais on ne peut pas savoir pourquoi : il peut les avoir associés parce que les hommes et les femmes sont tous deux des être humains, parce que l'homme et la femme sont des « contraires » ou parce que l'homme et la femme sont susceptibles de former un couple.

La méthode d'association libre ne peut donc à elle seule suffire à cerner le contenu même des représentations. Tout dépendra en fait du type de traitement du matériel recueilli.

La carte associative est une méthode complémentaire de la production d'associations libres. En effet, dans une première phase du travail, on demande aux sujets de produire des associations libres à partir d'un mot inducteur. Puis, dans une seconde étape,

on demande au sujet de produire une deuxième série d'associations mais à partir cette fois-ci d'un couple de mots comprenant d'une part le mot inducteur de départ et chacun des mots associés produit par le sujet dans la première phase (...). On obtient alors une deuxième série d'associations. On recueille ainsi une série de chaînes associatives à trois éléments. Chacune de ces chaînes associatives est alors utilisée pour solliciter de nouvelles associations de la part du sujet (Abric, 1997c, pp. 68 – 70).

Cette méthode permet notamment de recueillir un ensemble d'associations plus élaboré et plus important que l'association libre. Surtout, elle permet de repérer des liaisons significatives entre les différents éléments de la représentation.

1.2. Le choix de la méthode du questionnaire

Nous avons donc choisi de privilégier la méthode du questionnaire pour le recueil de nos données concernant les représentations sociales des élèves sur le chômage. De nombreux auteurs insistent en effet sur le fait que cette technique est l'une des plus utilisées dans ce domaine.

Pour autant, nous avons été attentive à prendre en considération les différentes remarques méthodologiques énoncées par les différents chercheurs dans le domaine des représentations sociales. Nous avons notamment essayé de ne pas limiter « l'expression des individus aux strictes interrogations qui lui sont proposées » (Abric, 1997c, p.62), notamment par le recours à des questions d'évocation.

Nous avons également écarté les questions dites « d'opinion » et les questions de cours, qui, même si elles présentent un intérêt certain dans des contextes particuliers, ne peuvent cependant pas entrer dans le cadre d'une méthodologie propre aux représentations sociales.

1.2.1. Une technique largement répandue

La méthode du questionnaire, apparaît comme l'une des plus répandues dans le domaine du recueil des représentations.

Ainsi, pour J.-C. Abric,

Plus encore que l'entretien, le questionnaire reste à l'heure actuelle la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations. Ce succès semble pouvoir s'expliquer par plusieurs raisons : contrairement à l'entretien – méthode essentiellement qualitative –, le questionnaire permet d'introduire les *aspects quantitatifs* fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs, etc. De ce point de vue, le développement récent des méthodes d'analyse des données appliquées à l'étude des représentations renforce la position privilégiée du questionnaire.

Une autre avantage – non négligeable – du questionnaire a trait à sa standardisation, qui réduit à la fois les risques subjectifs du recueil (comportement standardisé de l'enquêteur) et les variations interindividuelles de l'expression des sujets (standardisation de l'expression des enquêtés : thèmes abordés, ordre des thèmes, modalités de réponse). (Abric, 1997c, p. 62)

Retenu donc pour sa facilité d'utilisation et son caractère standardisé (mêmes questions pour tous les sujets, mêmes conditions de passation, pas d'intervention du responsable de l'enquête), le questionnaire nécessite cependant une réflexion approfondie sur le type de questions à poser et le type d'items ou de propositions à incorporer dans les questions. Faut-il ne poser que des questions fermées, ne laissant aucune liberté aux personnes interrogées, ou des questions à éventail de réponses ou encore des questions ouvertes ?

Nous allons tenter de répondre à cette question en justifiant dans un premier temps le refus de recourir à des questions d'opinion ou des questions de type « cours ». Nous montrerons ensuite que nous avons tenté de construire un

questionnaire qui emprunte également aux autres méthodes de recueil et nous présenterons enfin le type de questions retenues dans notre questionnaire.

1.2.2. Le refus des questions d'opinion et des questions « de cours »

Un premier type de questions pourrait consister à recueillir des opinions, à la manière des instituts de sondage. Les questions sont simples, la réponse demandée se réduit souvent à « oui » ou « non » (avec souvent une possibilité de répondre : « ne sais pas »), ce qui rend leur traitement aisé.

Mais l'une des limites d'une telle méthode est de ne pas donner accès au processus de représentation, c'est-à-dire notamment au processus d'élaboration de la réponse de l'élève. Pour P. Verges notamment, l'opinion n'est pas assimilable à une représentation : « elle est une réponse à un stimulus (la question) pour un sommaire repérage idéologique, mais aucune des propriétés essentielles de la représentation n'est en jeu » (Verges, 1984, p. 376).

D'autre part, les travaux de certains sociologues et de P. Bourdieu notamment ont attiré l'attention sur les limites de l'outil « sondage d'opinion » pour dégager ce qu'on pourrait appeler une « opinion publique ». Ces réserves amènent ainsi à être prudent par rapport à cette technique, notamment dans le cadre d'un recueil des représentations des élèves. Selon P. Bourdieu en effet, l'opinion publique des sondages est une production artificielle, au principe de laquelle se trouvent trois postulats :

toute enquête d'opinion suppose que tout le monde peut avoir une opinion ; ou, autrement dit, que la production d'une opinion est à la portée de tous (...) Deuxième postulat : on suppose que toutes les opinions se valent (...) . Troisième postulat implicite : dans le simple fait de poser la même question à tout le monde se trouve impliquée l'hypothèse qu'il y a un consensus sur les problèmes, autrement dit qu'il y a accord sur les questions qui méritent d'être posées (Bourdieu, 1980, p. 222).

Le premier postulat est le plus important. Il suppose une égale capacité pour tous de produire des opinions. Or ce n'est pas le cas : tout le monde n'a pas une opinion sur tout et ce phénomène se traduit notamment par les pourcentages importants des non-réponses. G. Michelat et M. Simon (1985) ont d'ailleurs montré que les sans - réponses ne se répartissent pas au hasard. Pour

eux en effet, leur fréquence varie principalement en fonction des caractéristiques des individus, mais aussi de celles des questions (forme et domaine concerné) et de l'interaction individus - questions (certaines questions sont plus « faciles » ou « difficiles » pour tel groupe que pour tel autre). Il semble donc que le taux de sans -réponse puisse être considéré comme symptomatique de la relation entretenue avec l'univers exploré. P. Bourdieu souligne par exemple que

si l'on regarde de plus près, on observe que le taux des non-réponses est plus élevé d'une manière générale chez les femmes que chez les hommes, que l'écart entre les femmes et les hommes est d'autant plus élevé que les problèmes posés sont d'ordre plus proprement politique. Autre observation : plus une question porte sur des problèmes de savoir, de connaissance, plus l'écart entre les taux de non-réponses des plus instruits et des moins instruits est grand. (...) Plus une question pose des problèmes conflictuels, porte sur un nœud de contradictions, plus une question est génératrice de tensions pour une catégorie déterminée, plus les non-réponses sont fréquentes dans cette catégorie (Bourdieu, 1980, p. 225).

La seconde critique que fait P. Bourdieu aux sondages et à leur produit (l'opinion publique) c'est qu'ils imposent une problématique : pour lui en effet on ne peut pas refléter l'état de l'opinion par un pourcentage. Car « on a d'autant plus d'opinions sur un problème que l'on est plus intéressé par ce problème, c'est-à-dire que l'on a plus d'intérêt à ce problème » (Bourdieu, 1980 , p. 232). Dans la dynamique de l'opinion il y a des individus qui ont plus de poids que d'autres. Cet effet d'imposition d'une problématique résulte du fait que les questions posées dans une enquête d'opinion ne sont pas des questions qui se posent réellement à toutes les personnes interrogées : ainsi la problématique dominante, c'est-à-dire celle qui intéresse essentiellement les gens qui détiennent le pouvoir et qui entendent être informés sur les moyens d'organiser leur action politique, est très inégalement maîtrisée par les différentes classes sociales. Dans le même ordre d'idées, P. Champagne (1990) écrivait plus récemment, en réponse à une critique de M. Brulé (1988) aux thèses de P. Bourdieu, que lorsque le sociologue (P. Bourdieu en l'occurrence) observe que « *toutes les opinions ne se valent pas* », il n'émet pas un jugement personnel sur la valeur intellectuelle de ces opinions. Il fait seulement le constat - que l'on peut regretter ou approuver d'un point de vue

politique - que la force sociale des opinions des différents groupes sociaux est très variable et dépend notamment de la force sociale dont disposent ces groupes.

La troisième et dernière critique de Bourdieu enfin, porte sur l'idée selon laquelle il y a accord sur les problèmes posés. Pour lui en effet, si l'opinion est mobilisée sur une question particulière, ce n'est pas parce qu'il y a addition des motivations individuelles, mais parce qu'il existe une dynamique de la société. Or, l'enquête d'opinion traite l'opinion publique comme une simple somme d'opinions individuelles, recueillies dans une situation qui est au fond celle de l'isolement, où l'individu va furtivement exprimer dans l'isolement une opinion isolée. Dans les situations réelles, les opinions sont des forces et les rapports d'opinion sont des conflits de force entre des groupes.

P. Verges (1984, p. 377), dans son rejet de cette méthode, cite également J.G. Kahn, à propos d'une recherche plus centrée sur l'économie. Cet auteur rejoint les conclusions de P. Bourdieu, en écrivant que les réponses aux sondages d'opinion à propos de questions économiques participent « d'un phénomène de normalisation des opinions individuelles autour de l'idéologie dominante » (Kahn, 1975, p. 57) et qu'elles demandent une double compétence économique et politique.

Une autre méthode doit être rejetée, celle qui consiste à demander aux « enquêtés » la définition d'un terme ou d'un mécanisme économique. En effet,

en cherchant simplement à mesurer une acquisition de connaissance scientifique, on passe à côté de l'usage des représentations dans la pratique sociale ; en privilégiant une situation particulièrement rare – celle de l'élève face à sa copie blanche – on prend un parti trop limité (Verges, 1984, p. 377)

En outre, dans le domaine de la Science Economique, science pluri-paradigmatique par excellence, il peut y avoir plusieurs « réponses justes » à une seule question. Ainsi, « il ne nous est pas possible de prendre une mesure de rendement scolaire pour une expression de représentations, même s'il est vrai que tout enseignant vise une acquisition de connaissances » (Verges, 1984, p. 378).

Les travaux en Sciences de l'Education montrent par ailleurs que le « métier d'élève » est souvent très bien assimilé : les élèves peuvent ainsi donner la réponse qu'ils pensent qu'on (le système scolaire) attend d'eux, sans pour autant que la réponse donnée fasse effectivement partie de leur système de représentations.

1.2.3. Un questionnaire qui « emprunte » à d'autres méthodes de recueil

Nous avons tenté de construire un questionnaire finalement assez « hybride », qui, s'il ne repose que sur la production d'un discours « écrit » essaie néanmoins d'emprunter à d'autres méthodes listées plus haut et utilisées dans le cadre des travaux sur les représentations sociales.

D'une manière générale, nous avons préféré les questions fermées aux questions ouvertes. Ces dernières présentent en effet un certain nombre d'inconvénients, liés notamment au fait que

les informations recueillies peuvent être trop dispersées, ou inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche. A priori, les questions ouvertes semblent meilleures parce qu'elles donnent plus d'informations sur les pratiques ou les représentations. En réalité, les personnes interrogées peuvent fournir des indications peu utiles. En effet, l'usage des questions ouvertes enseigne que nombre de réponses peuvent être floues, incodables. (De Singly, 1992, p.67)

Nous avons cherché à prendre en compte la méthode de l'association libre prônée par Abric (1997c) à l'aide de questions d'évocation spontanée, dont l'importance a également été soulignée par P. Vergès (1999). Cela nous a d'ailleurs permis de trouver en quelque sorte un compromis à propos du choix questions ouvertes/questions fermées. Les questions d'évocation peuvent en effet être considérées comme des questions « ouvertes contraintes » : on demande aux élèves de ne citer que des mots ou mots composés, en délimitant l'espace d'expression : une ligne par mot ou mot composé, dix lignes maximum.

Nous avons ainsi tenté, pour reprendre une expression de P. Vergès, de poser « toute une batterie de questions pour identifier les différents procès cognitifs à

l'œuvre dans un domaine économique donné » (Vergès, 1999, p. 415) : procès de sélection, procès connotatif et procès de schématisation. Les questions que nous avons posées devaient également permettre de repérer non seulement le contenu des représentations, mais aussi l'organisation et la structure de celles-ci, notamment par la mise en évidence du « noyau dur ».

Nous avons donc essayé de construire un questionnaire « associé à la théorie structurale des représentations sociales : l'existence d'un noyau central, l'existence d'une organisation des thèmes par la relation de similitude » (Abric, Verges, 1996, p. 1).

1.2.4. Présentation du type de questions choisies

1.2.4.1. Association libre et questions d'évocation

Pour les deux premières questions, les élèves doivent énoncer les mots ou termes qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent au mot « chômage » ou à l'expression « causes du chômage ».

Ces questions renvoient ainsi à la méthode de « l'association libre » décrite par J.C. Abric qui permet, selon cet auteur, « d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation... Elles sont plus aptes à sonder les noyaux structurels latents des représentations sociales. » (Abric, 1997b, p.66).

P. Verges (1999), quant à lui, parle de « question d'évocation » qui peut permettre d'obtenir une information sur ce qu'il nomme le « noyau organisateur » de la représentation en approchant le procès cognitif de sélection.

De la même façon, P. Moliner, indique que « dans les tâches d'évocation libre on demande aux sujets de donner plusieurs termes à partir d'un terme inducteur qui désigne l'objet de représentation » (Moliner, 1994, p. 211). Pour cet auteur, ce type de tâches permet notamment de mettre en évidence un phénomène de saillance : « on constate que certaines cognitions, désignées par leur étiquette verbale, apparaissent plus fréquemment que d'autres dans le discours des sujets » (Moliner, 1994, p. 218).

1.2.4.2. Question de caractérisation (Q-sort)

Dans la question N° 3, on propose aux élèves une liste de trente propositions (multiple de 5), et on leur demande de choisir parmi elles les cinq propositions qui leur semblent les plus caractéristiques pour désigner les causes du chômage (« Quelles sont, à votre avis, les 5 causes les plus importantes du chômage ? ») et les cinq propositions les moins caractéristiques des causes du chômage, en fait des propositions qui, selon eux, ne constituent pas des causes du chômage (« Quelles sont, à votre avis, les 5 propositions qui ne sont pas des causes du chômage ? »)

Ce type de questionnaire de caractérisation a été introduit dans les études de représentations sociales notamment par C. Flament pour

rendre compte de l'hypothèse de l'existence d'une hiérarchisation collective des thèmes : on peut situer les thèmes par leur proximité relativement à l'objet étudié (...) Ce questionnaire vise à sélectionner les éléments qui ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation (Abric, Verges, 1996, p. 2).

Il s'agit de ce que l'on appelle un « Q-sort rectangulaire » : le choix des élèves est contraint (ils doivent choisir 5 items les plus caractéristiques du phénomène et 5 items non caractéristiques). Chaque item est codé, 3 (s'il a été choisi comme caractéristique), 1 (s'il a été choisi comme non caractéristique) ou 2 (s'il n'a pas été choisi). Ce choix contraint repose sur un modèle statistique équiprobable : la probabilité d'être codé 1 (ou 2 ou 3) est égal à 1/3. Cette méthode du « Q-sort rectangulaire » permet de dégager les items « majoritairement caractéristiques » (Abric, Verges, 1996, p.2), ceux qui ont été choisis comme caractéristiques par le plus grand nombre d'élèves. On considère alors que ces items ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation. Ce type de question permet également d'approcher le procès de sélection (Verges, 1999, p.415).

Ce type de questionnaire donne une très bonne indication sur le rapport des items à l'objet représenté, tel qu'il est perçu par les élèves interrogés, mais il est surtout informatif par l'ordre qu'il établit entre les items.

1.2.4.3. Une question de sélection visant à vérifier la cohérence du système de représentation des élèves

Dans la question N° 4, on propose aux élèves une liste de propositions relatives aux causes du chômage (réelles ou non, provenant de différents courants théoriques, etc.), en leur demandant, pour chacune d'entre elles, s'ils sont : « Tout à fait d'accord » (codé 1), « D'accord » (codé 2), « Pas d'accord » (codé 3) ou « Pas du tout d'accord » (codé 4). Cette question relève également du processus de sélection décrit par P. Verges puisqu'il s'agit pour les élèves de se prononcer sur leur degré d'adhésion à un certain nombre de phrases ou de propositions : cela revient finalement à leur demander de sélectionner celles qui leur paraissent le mieux expliquer le chômage.

Cette question permet également de mesurer le degré de cohérence des représentations sociales des élèves. Ainsi, si les élèves ont majoritairement choisi, dans la question N° 3, l'expression « le travail des femmes » comme n'étant pas caractéristique (ne faisant pas partie) des causes du chômage, ils devraient (en toute logique) être majoritairement « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec la proposition de la question N° 4 : « les femmes devraient rester à la maison » .

Sans vouloir anticiper sur le chapitre IV qui présente les résultats de cette enquête de représentations sociales, on peut donner les chiffres relatifs à cet exemple précis. Ainsi, en septembre 1999, lors de l'enquête définitive, 61,72% des élèves ont retenu la proposition « le travail des femmes » comme n'étant pas une cause du chômage (c'est la deuxième proposition choisie comme non caractéristique). Dans la question N°4, 92,31% des élèves sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec la proposition « les femmes devraient rester à la maison ». C'est la proposition qui recueille la moyenne la plus élevée.

1.2.4.4. Des questions permettant de mettre en évidence le schéma organisateur d'une représentation

Les questions N°5 et N°6 permettent d'approcher le procès de schématisation (Verges, 1999, p. 416) et d'aboutir à la construction d'un « réseau notionnel » (Abric, Verges, 1996, p.12). On part en effet de l'hypothèse qu'il existe une

relation minimale entre les différents éléments d'une représentation sociale : une relation dite de similitude.

La question N°5 appelée « question de la roue » propose douze notions figurant en cercle dans des « bulles ». Il est demandé aux élèves de relier par un trait les mots qui leur semblent être en relation deux à deux. On comptabilise ensuite le nombre de sujets ayant établi une relation entre deux termes donnés et on peut construire alors un graphe de similitude caractéristique de la représentation sociale étudiée.

La question N°6 poursuit le même objectif mais à partir « d'une méthode plus indirecte basée sur l'expression de la relation de similitude » (Abric, Verges, 1996, p.13). On demande aux élèves d'effectuer des groupes de mots à partir d'une liste de termes. Ils doivent ensuite justifier leur principe de regroupement en donnant un titre aux groupes de mots ainsi effectués. J.-C. Abric précise que cette technique est « inspirée directement de la Sorting Technique de Miller (1969) » (Abric, 1997c, p. 72).

Nous avons ainsi tenté, à l'aide de la seule technique du questionnaire, de connaître les trois composantes essentielles d'une représentation sociale : son contenu, sa structure interne et son noyau central.

- le recueil du contenu s'est fait essentiellement ici à l'aide des questions d'évocation (n° 1 et 2), mais aussi, dans une moindre mesure, à l'aide de la question n°4 demandant aux élèves leur degré d'adhésion sur un certain nombre de propositions.

- La recherche de la structure et du noyau central des représentations s'est faite à l'aide des questions n°6, n°5, n°3. La question n°6, reposant sur le principe de la constitution de groupes de mots, permet de mettre en évidence l'organisation du contenu de la représentation en système de catégories, qui constitue en quelque sorte l'ossature de la représentation (Abric, 1997c, p. 79). La question n°5, qui consiste à former des couples de mots (question de la « roue ») conduit au « repérage des liens des relations et de la hiérarchie des éléments qui permet d'accéder à l'organisation interne de l'ensemble des composants de la représentation » (Abric, 1997c, p. 79). Enfin, la question n°3, relevant d'une

technique de tri (les élèves doivent effectuer une série de choix par blocs) et associée aux méthodes précédentes, permet la mise en évidence des éléments centraux de la représentation, c'est-à-dire « des éléments qui organisent et donnent sa signification à la représentation » (Abric, 1997c, p. 79).

Section II: Construction du questionnaire et traitement des données

2.1. La démarche d'élaboration

2.1.1. Choix des concepts et propositions présents dans les questions

Le thème du chômage ayant été choisi pour les raisons évoquées dans la présentation de notre problématique (chapitre I), l'étape suivante de construction du questionnaire consistait à déterminer les concepts et propositions qui allaient figurer dans les questions.

Plusieurs objectifs ont guidé ce choix :

Le premier objectif concernait la prise en compte de l'état des « savoirs savants » sur le thème du chômage ; il fallait donc utiliser des concepts et des propositions théoriques permettant de faire référence à ceux que l'on peut trouver dans la littérature scientifique sur le chômage.

Par exemple, il nous semblait important qu'apparaisse dans le questionnaire l'opposition entre chômage volontaire et chômage involontaire, qui recouvre une partie du débat théorique entre les économistes néo-classiques et les économistes keynésiens. C'est ainsi qu'on trouve dans l'une des questions la proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible », qui renvoie directement à la définition néo-classique du « chômage volontaire ».

De la même façon, il était important que figurent des propositions relatives à la thèse libérale (travaux de J. Rueff notamment, mais aussi débats plus récents¹⁸), selon laquelle les allocations chômage ou l'instauration d'un salaire minimum sont des facteurs de chômage dans la mesure où ils constituent un obstacle au libre fonctionnement du marché et à la flexibilité à la baisse des salaires. C'est ainsi que figurent dans une question les propositions « Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi », « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires » ou encore « Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC ». Dans une autre question, on trouve, dans les expressions parmi lesquelles les élèves devaient choisir des causes du chômage, les termes : « des salaires trop élevés », « l'insuffisante flexibilité à la baisse des salaires », « les allocations-chômage », « le RMI », etc.

Alternativement, des propositions devaient permettre d'illustrer les idées keynésiennes sur les causes du chômage. On trouve ainsi les propositions : « Si les gens consommaient plus, il y aurait moins de chômeurs », « Les entreprises n'embauchent pas car les consommateurs n'achètent pas assez leurs produits ». Ou encore, dans une autre question, sont présentes des expressions telles que : « une demande insuffisante », « Une trop faible intervention de l'Etat dans l'économie », « Des salaires trop faibles ».

Le deuxième objectif concernait la prise en compte d'un certain nombre d'idées dites « de sens commun », rattachant le chômage à des causes extérieures ou à des groupes sociaux particuliers : les femmes, les travailleurs immigrés, la délocalisation d'entreprises dans les pays où la main d'œuvre a un coût moins élevé, par exemple.

Un troisième objectif était lié à la nécessité de trouver dans les concepts ou propositions présentés dans les questions, des notions figurant explicitement dans les programmes officiels ou dans les manuels de sciences économiques et sociales.

¹⁸ Des statisticiens de l'Insee (Laroque G. et Salanié B., 1999) ont en effet publié des articles dans lesquels ils prétendent établir que près de quatre millions de personnes se trouvent piégées par les « trappes » à inactivité..

Un dernier objectif enfin concernait la nécessité d'élargir le champ de l'interrogation à d'autres thèmes que celui du chômage ou de l'emploi. Il était en effet important, dans la recherche de la façon dont les élèves structurent leurs représentations, de prendre en compte d'autres sphères d'activité de la vie économique : l'entreprise, le commerce international, les questions monétaires et financières. En demandant aux élèves d'établir des liens entre des concepts relevant de ces différentes sphères économiques, on pouvait ainsi prendre la mesure de l'organisation des représentations sociales des élèves autour de leur noyau central.

2.1.2. Du « pré-test » au questionnaire définitif : histoire d'une enquête

2.1.2.1. De l'ébauche d'un questionnaire à l'enquête préliminaire

Un premier questionnaire a été élaboré sur la base des travaux antérieurs sur les représentations sociales et des principes méthodologiques que nous avons décidé d'adopter, et que nous avons présentés dans la section I de ce chapitre.

Ce questionnaire a ensuite été soumis à un certain nombre de collègues, ayant une pratique ancienne de ces techniques d'enquête, pour avis et critiques avant passation¹⁹. Ce « sondage » préalable nous a permis de récolter un certain nombre de conseils qui se sont avérés très précieux :

Nous avons ainsi appris qu'il valait mieux présenter le questionnaire de telle manière qu'il n'y ait qu'une seule question par page. Cela facilite en effet la passation, dans la mesure où tous les élèves peuvent remplir le questionnaire au même rythme, en tournant la page (pour passer ainsi à la question suivante) lorsque la consigne leur en est donnée.

De même, dans les questions où nous présentions des propositions sur lesquelles les élèves avaient à se prononcer, soit en les retenant comme causes du chômage soit en donnant leur degré d'adhésion à la proposition (questions 3 et 4, voir plus bas le questionnaire de l'enquête préliminaire), nous avons appris à « mélanger » les propositions. Par exemple, dans la question N°4, nous avons à

¹⁹ Il faut ici remercier Alain Beitone, Yannick Kérignard et Pierre Vergès, premiers « cobayes » du questionnaire, ainsi que ma mère (« cobaye » non économiste) qui, par leurs critiques et conseils, ont permis les corrections nécessaires à l'élaboration du questionnaire utilisé lors du « pré-test ».

l'origine placé la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges sociales des entreprises » juste avant la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires ». Or ces deux propositions renvoient à des raisonnements économiques identiques : les entreprises n'embauchent pas car elles sont soumises à des charges trop importantes (charges sociales, coût salarial, impôts et taxes ...). Les élèves, voyant ces deux propositions l'une après l'autre, auraient pu être incités à répondre mécaniquement de la même façon pour les deux propositions (d'accord ou pas d'accord). Or, nous voulions que cette « cohérence » dans leurs réponses soient le fait d'un processus de réflexion, et ne résulte pas mécaniquement d'une association de deux propositions placées l'une au-dessous de l'autre. Ainsi, dans les questionnaires de juin et de septembre 1999, la proposition relative aux charges sociales se trouve en cinquième position dans la liste des propositions, celle relative à la baisse des salaires se trouve, elle, en onzième position.

Dans la question de la « roue » (question n°5), une « bulle » avait été laissée vide à l'origine. Dans la consigne de la question, il était précisé aux élèves qu'ils pouvaient rajouter un douzième mot dans la case vide, et le relier à d'autres mots de la roue. Sur le principe, cela présentait l'intérêt de laisser une certaine marge de manœuvre aux élèves qui pouvaient ainsi penser à des termes qui ne figuraient pas dans la question. Mais sur le plan technique, cela rendait beaucoup plus compliqué le traitement informatique de cette question, cette possibilité n'étant pas prévue dans le logiciel utilisé²⁰. Dans les questionnaires de juin et de septembre 1999, cette case vide a donc été remplie par un terme que nous avons choisi.

Dans la question N°6, les élèves avaient à choisir des mots dans une liste pour former des groupes de deux à quatre mots et ils devaient ensuite essayer de donner un titre aux groupes ainsi formés : or le nombre de mots proposés a été jugé insuffisant par nos « spécialistes » interrogés, une vingtaine. Nous l'avons porté à trente et un. Il fallait en effet un nombre de mots suffisant pour que les élèves puissent les regrouper et il fallait donner également des mots qui

« élargissent » un peu le champ d'étude et qui ne portent pas uniquement sur les thèmes du travail, de l'emploi ou du chômage. Il était important en effet de voir de quelle façon les élèves conçoivent les relations entre le monde du travail et d'autres sphères de la vie économique, comme l'entreprise, les échanges internationaux, l'Etat, etc. Les mots Inflation, Etat, Euro, Production, Profit, Commerce international, Syndicats, RMI, ... ont ainsi été rajoutés à la liste initiale.

La prise en compte de ces modifications a permis l'élaboration du questionnaire qui a été utilisé lors de la pré-enquête de mai-juin 1999. Ce pré-test a été effectué auprès d'un échantillon de 100 élèves (deux classes de seconde, une classe de première et deux classes de terminale) issus de trois lycées différents (situés à Aix en Provence, Aubagne et Gardanne). Quatre collègues de sciences économiques et sociales ont accepté de se prêter à cette expérience.

Les objectifs de cette enquête préliminaire étaient de deux ordres :

- « essayer » le questionnaire : il s'agissait de tester les questions posées, les consignes et leur formulation et de recueillir les « impressions » des élèves sur cet outil. La passation de ce questionnaire test ne s'est donc pas faite exactement suivant le protocole désigné précédemment, puisque nous sommes intervenue pendant le remplissage des questionnaires, à la demande des élèves ;
- émettre quelques hypothèses de travail concernant les représentations sociales des élèves sur le thème du chômage, afin de cadrer la problématique générale du travail de recherche.

Ce questionnaire présentait une première page d'identification élèves et six questions (on trouvait, dans la présentation proposée aux élèves, une question par page, ce qui n'est pas le cas ici, puisque nous avons réduit les caractères pour les distinguer du reste du texte. Le questionnaire « taille réelle » est présenté en annexe).

Les questions de l'enquête préliminaire sont donc présentées ci-dessous :

²⁰ Ce logiciel est le logiciel Avril, élaboré par une équipe dirigée par Pierre Verges. Il est présenté dans la section III de ce chapitre, concernant la méthode de traitement des données.

IDENTIFICATION ELEVE

Classe : Seconde ☐
 Première ☐
 Terminale ☐

Etablissement :

Ville :

Nom du professeur de SES :

Sexe : Masculin ☐
 Féminin ☐

Année de naissance :

Quelle est la profession de vos parents ?

Votre Père Votre Mère

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Agriculteur exploitant |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Artisan, commerçant, chef d'entreprise |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Cadre supérieur, profession libérale ou intellectuelle, professeur |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Instituteur, cadre du travail social, de la santé, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Technicien, contremaître |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Employé de commerce, de l'industrie, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ouvrier |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Inactif (retraité, sans activité) |

Si votre Père est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle cas cocher, veuillez indiquer la profession de votre père :

Si votre Mère est chômeuse, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle cas cocher, veuillez indiquer la profession de votre mère :

Avez-vous déjà étudié le chômage ? oui ☐ non ☐

Si oui, à quel niveau ?

Collège <input type="checkbox"/>	Classe
Seconde <input type="checkbox"/>	
Première <input type="checkbox"/>	
Terminale <input type="checkbox"/>	

Question 1 :

Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au mot « CHOMAGE » ? (le Chômage, qu'est-ce que c'est ?)

Donnez au moins quatre mots ou expressions et 10 au plus.

Question 2:

Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à l'expression «CAUSES DU CHOMAGE » ? (le Chômage, pourquoi ?)

Donnez au moins quatre mots ou expressions et 10 au plus.

Question 3 :

Lisez attentivement les propositions de la liste suivante :

- | | |
|--|--|
| 1. Une monnaie forte | 17. Des profits trop élevés |
| 2. Des salaires trop élevés | 18. La concentration des entreprises |
| 3. Des prix trop élevés | 19. L'insuffisante flexibilité à la baisse des salaires |
| 4. Une durée du travail trop courte | 20. Une monnaie faible |
| 5. Une demande insuffisante | 21. Une production insuffisante |
| 6. Des impôts trop lourds | 22. Le travail des femmes |
| 7. La forte compétitivité des entreprises françaises | 23. Une trop faible intervention de l'Etat dans l'économie |
| 8. Le progrès technique | 24. La faible compétitivité des entreprises françaises |
| 9. L'inflation | 25. Des prix trop bas |
| 10. La concurrence étrangère | 26. l'Euro |
| 11. L'immigration | 27. Une durée du travail trop longue |
| 12. Les syndicats | 28. Un âge de la retraite trop élevé |
| 13. Les allocations chômage | |
| 14. Le RMI | |

15. Une trop grande intervention de l'Etat dans l'économie
 16. Des salaires trop faibles
 29. Le manque de qualification de la main d'œuvre
 30. Le manque de diplômes
 31. Autre

Quelles sont, à votre avis, les **5 causes les plus importantes du chômage** ?
 Inscrivez-les de la plus importante (à gauche) à la moins importante (à droite)

+ importante - importante

a. Quelles sont, à votre avis, les 5 propositions **qui ne sont pas des causes du chômage** ?

Question 4 :

Dans la liste de propositions ci-dessous, cochez la case correspondant à votre avis :

1 : Tout à fait d'accord 2 : D'accord 3 : Pas d'accord

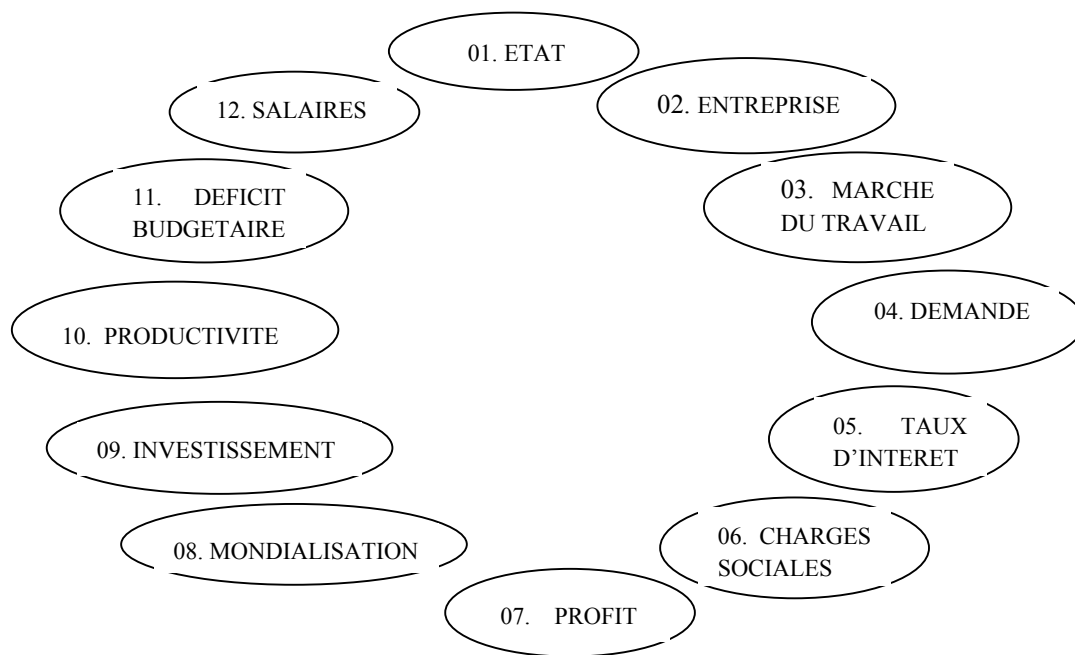
4 : Pas du tout d'accord 5 : Ne sais pas

(S'il y a une proposition que vous ne comprenez pas, vous cochez la case 5)

PROPOSITIONS	1	2	3	4	5
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi					
Les femmes devraient rester à la maison					
Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi					
Si les gens consommaient plus, il y aurait moins de chômeurs					
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises					
Le chômage est dû au progrès technique					
Les entreprises n'embauchent pas car les consommateurs n'achètent pas assez leurs produits					
Les entreprises ont du mal à trouver de la main d'œuvre qualifiée					
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail					
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)					
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires					
Il y a des chômeurs parce qu'il y a trop de gens qui veulent travailler					
Les chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible					
Les entreprises n'embauchent pas car elles ont peur de ne plus pouvoir licencier ensuite					
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins					
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché					
Il y a du chômage parce que les taux d'intérêts des banques sont trop élevés					
S'il y a une crise économique dans un autre pays (en Europe ou dans le reste du monde), il peut y avoir plus de chômage en France					
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir					
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC					

Question 5:

- a. Reliez par un trait les mots qui selon vous sont en relation 2 à 2. Vous pouvez utiliser plusieurs fois le même mot. Vous n'êtes pas obligés d'utiliser tous les mots. Tracez au moins 8 traits, mais pas plus de douze traits.
- b. Inscrivez les numéros correspondant à chaque trait dans les cases situées en dessous de la « roue ».



Question 6 :

Dans cette question, il vous est demandé de faire des groupes avec les mots de la liste ci-dessous :

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. Diplôme | 17. Concurrence |
| 2. Qualification | 18. Femmes |
| 3. Entreprise | 19. Prix |
| 4. Salaire | 20. Etat |
| 5. Emploi | 21. Euro |
| 6. Intérim | 22. Durée du travail |
| 7. Contrat à durée déterminée | 23. Inflation |
| 8. Durée du travail | 24. Immigrés |
| 9. Coût salarial | 25. Commerce international |
| 10. Charges sociales | 26. Chômage |
| 11. Etat | 27. Consommation |
| 12. Emploi précaire | 28. RMI |
| 13. Jeunes | 29. Production |
| 14. Licenciement | 30. Syndicats |
| 15. Compétitivité | 31. Profit |
| 16. Travail à temps partiel | |

Dans cette liste, barrez les mots que vous ne comprenez pas

- Faites des groupes de mots qui, selon vous, vont ensemble. Faites au moins deux groupes et mettez entre 2 et 6 mots par groupe. Un même mot peut être utilisé dans plusieurs groupes.
- Donnez à chacun des groupes que vous avez constitués un titre (ou expliquez en une ligne la raison de votre regroupement).

(Vous répondrez sur la page suivante).

2.1.2.2. Difficultés rencontrées par les élèves ou lors du traitement des données

Nous avons rencontré peu de difficultés liées à la compréhension des items ou des propositions présentées dans ce premier questionnaire : dans l'ensemble les élèves ont compris la majorité des concepts proposés.

Certains élèves – de terminale notamment – ont eu par contre des difficultés à répondre à certaines questions, du fait souvent des connaissances très élaborées de certains d'entre eux. Beaucoup auraient eu envie de donner des réponses plus nuancées, alors qu'il leur était demandé, la plupart du temps, de donner des réponses tranchées. Par exemple, dans la question N°4, où il fallait donner son degré d'adhésion à un certain nombre de propositions (Tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord, ne sais pas) de nombreux élèves nous ont interpellée pour nous expliquer que les choses n'étaient pas aussi « simples » que ça : certains voulaient notamment cocher la ligne située entre « d'accord » et « pas d'accord ». Par exemple pour la proposition « le chômage est dû au progrès technique », certains élèves nous ont expliqué qu'ils ne pouvaient pas dire s'ils étaient d'accord ou pas d'accord, car cela dépendait en fait de la période de temps de référence. Des élèves ont ainsi développé toute une argumentation théorique, expliquant qu'à court terme, certes, on pouvait considérer que la « machine détruit des emplois » mais qu'à long terme, au contraire, le progrès technique était souvent à l'origine de la création de nouveaux emplois. Autre exemple, concernant la proposition « pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail ». Certains élèves ont expliqué que tout dépendait en fait du sens que l'on donnait à ce terme. L'un d'eux – un élève de terminale ES – a dit notamment : « vous comprenez, si c'est la flexibilité au sens néo-classique du terme, je ne suis pas d'accord, mais s'il s'agit de la flexibilité offensive de R. Boyer, je suis d'accord ».

Mais ces difficultés étaient en fait liées à la période de passation de ces questionnaires-test. Les élèves de terminale, à quelques semaines du baccalauréat, avaient beaucoup de connaissances théoriques sur le thème. Ces problèmes ne se sont pas posés avec autant d'acuité lors de la passation du

questionnaire définitif, d'autant que les élèves savaient alors qu'il n'y aurait pas d'intervention de l'auteur de la recherche.

Mais nous avons également rencontré des difficultés lors du traitement informatique de ces premiers questionnaires :

- dans les questions d'évocation (questions N° 1 et N° 2), aucune restriction n'était donnée aux élèves : certains d'entre eux ont alors écrit des phrases entières dans les lignes prévues, ce qui rendait difficile la saisie informatique. Il fallait « simplifier » les phrases écrites pour ne pas dépasser le nombre de signes autorisés par le logiciel de traitement des données. Cette simplification entraîne bien évidemment un biais car, ce faisant, l'auteur de la recherche risquait de ne pas être fidèle aux propos des élèves et au sens qu'ils voulaient donner à leurs phrases.

- La question N°3 proposait aux élèves une suite de trente et une propositions parmi lesquelles ils devaient en choisir certaines qui représentaient, selon eux, des causes du chômage, et d'autres qui, au contraire, ne constituaient pas des causes du chômage. La proposition N° 31 était ouverte, puisqu'elle s'intitulait « autres » : les élèves pouvaient donc choisir de rajouter une proposition qui ne figurait pas dans la liste et constituait, selon eux, une cause de chômage. Mais, là encore, le traitement informatique était compliqué par le fait qu'il n'y avait pas de possibilité de « saisir » ces propositions qui étaient très diverses (même si les élèves de l'échantillon - test ont finalement peu utilisé cette possibilité « d'ouverture » de la question). En outre, cette question est une question de caractérisation (voir paragraphe 3.2) et il fallait impérativement donner un nombre de propositions multiple de 5 (puisque les élèves devaient choisir 5 propositions comme caractéristiques des causes du chômage et 5 propositions comme non caractéristiques des causes de chômage).

- Dans la question N°4, les élèves devaient se prononcer sur leur degré d'adhésion à un certain nombre de propositions en cochant l'une des cases :
1 : Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord 5. Ne sais pas.

Mais ce système de choix proposé était inadéquat car le logiciel de traitement des questionnaires calcule notamment une moyenne. Or, le fait d'attribuer la « note 5 » à la proposition « ne sais pas » biaise cette moyenne. En effet, dans

l'interprétation des résultats, plus une proposition obtient une note moyenne « élevée », plus le degré d'adhésion des élèves à cette proposition est faible. Mais, comment interpréter une moyenne de 4 ou plus, si le nombre des réponses « ne sais pas » est important ? En outre, pour certains élèves, la réponse 5 « ne sais pas » devenait une « solution de facilité », et ils avaient tendance à en abuser.

2.1.2.3. Les corrections effectuées pour l'enquête définitive

Pour les questions d'évocation (questions N°1 et N° 2), les consignes ont été plus strictes. Ainsi, dans la question N° 1, au lieu de demander aux élèves « quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au mot « CHOMAGE » ? (le chômage qu'est-ce que c'est ?) », la question a été formulée de la façon suivante : « quels sont les MOTS (éventuellement mots composés de deux ou trois mots) qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au mot « CHOMAGE » ? (le chômage qu'est-ce que c'est ?) ». Les mêmes modifications ont été effectuées pour la formulation de la question N° 2, qui concernait, cette fois, une évocation sur les « causes du chômage ».

Dans la question N°3, on a supprimé la trente et unième proposition « autres » qui rendait donc trop compliqué le traitement informatique et qui, en outre, n'était pas compatible avec le fait qu'il fallait un nombre de propositions multiple de 5.

Dans la question N°4, la possibilité de répondre « ne sais pas » a été supprimée pour la raison évoquée plus haut (difficulté d'interprétation des moyennes calculées par le logiciel). Bien sûr, en supprimant un biais, on en a introduit un second, car de ce fait, on a supprimé la possibilité donnée aux élèves de ne pas avoir à se prononcer sur toutes les propositions. En outre, certains élèves ont sans doute rencontré des difficultés de compréhension face à une ou plusieurs des propositions proposées, et ont alors répondu au hasard (mais cela n'est que pure conjecture de notre part et concerne de plus, une minorité d'élèves : les propositions avaient en effet été testées dans l'enquête préliminaire et n'avaient pas posé de problèmes majeurs aux élèves).

Nous avons également rajouté des propositions relatives à la qualification et/ou au diplôme dans la question N° 4 de manière à pouvoir mieux évaluer le degré de cohérence des représentations sociales des élèves. En effet, ces notions de diplôme ou de qualification apparaissaient assez souvent dans les questions d'évocation de l'enquête préliminaire. Dans la question N° 3, les expressions « le manque de qualification de la main d'œuvre » et « le manque de diplôme » figuraient dans les expressions entre lesquelles les élèves pouvaient choisir pour désigner les causes du chômage. Mais il n'y avait pas de référence directe à ces notions dans la question N° 4. Il y avait simplement une proposition un peu « détournée » par rapport à ces notions qui était : « les entreprises ont du mal à trouver de la main d'œuvre qualifiée ». Nous avons alors rajouté la proposition « il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes ».

Dans la question N°5, question de la « roue », nous avons pu constater lors de l'enquête préliminaire que le mot « Taux d'intérêt », qui figurait dans la « bulle » N° 5, n'avait été mis en relation avec aucun des autres mots proposés, par aucun des élèves interrogés. Nous nous sommes rendue compte également que, paradoxalement pour une enquête sur le chômage, le terme de chômage ne figurait dans aucune des « bulles » de la roue. Nous l'avons donc inséré à la place du terme « taux d'intérêt ». De même, la notion « d'exclusion sociale » ayant été beaucoup citée dans les questions d'évocation par les élèves, nous avons voulu la rajouter pour voir quel type d'associations les élèves allaient faire. Nous avons donc substitué la notion d'exclusion sociale à celle de « charges sociales » qui avait été également peu utilisée par les élèves. En outre, quand elle l'avait été, les élèves la reliait tout naturellement à la notion d'entreprise, mais pas à d'autres termes de la « roue ». Par ailleurs, la question des charges sociales était également assez largement évoquée dans les autres questions. Enfin, nous avons également substitué la notion de « consommation » à l'expression « déficit budgétaire », très rarement mis en relation avec les autres mots par les élèves, sans doute par méconnaissance du terme.

Enfin, dans la question N°6, nous avons constaté lors de l'enquête préliminaire (suite à des réflexions d'élèves) que deux mots figuraient en double dans la liste proposée aux élèves (!) : il s'agissait des mots « Etat » et « Durée du travail ». Nous avons donc rajouté à la liste rendue ainsi « incomplète » par la suppression

des doubles, les mots « Progrès technique » et « Allocations chômage ». Le premier parce que cela permettait, une fois encore, de prendre la mesure du degré de cohérence des représentations sociales des élèves, le second, parce qu'il avait été beaucoup cité dans les questions d'évocation par les élèves lors de l'enquête préliminaire.

Finalement, on a pu prendre la mesure, au vu des modifications apportées dans la rédaction du questionnaire définitif, de l'importance d'une élaboration progressive et par étape des questions destinées à recueillir les représentations sociales des élèves, ainsi que de la nécessité de réaliser une enquête préliminaire. Les questions de l'enquête définitive de septembre 1999 (le questionnaire « taille réelle » se trouve en annexe), sont présentées ci-dessous (la fiche identification élève est identique à celle du questionnaire de l'enquête préliminaire, nous ne la reproduisons donc pas ici) :

Question 1 :

Quels sont les MOTS (éventuellement mots composés de deux ou trois mots) qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au mot « CHOMAGE » ? (le Chômage, qu'est-ce que c'est ?)
Donnez au moins quatre mots et 10 au plus.

Question 2 :

Quels sont les MOTS (éventuellement mots composés de deux ou trois mots) qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à l'expression « CAUSES DU CHOMAGE » ? (le Chômage, pourquoi ?)
Donnez au moins quatre mots et 10 au plus.

Question 3 :

Lisez attentivement les propositions de la liste suivante :

- | | |
|--|--|
| 1. Une monnaie forte | 16. Des salaires trop faibles |
| 2. Des salaires trop élevés | 17. Des profits trop élevés |
| 3. Des prix trop élevés | 18. La concentration des entreprises |
| 4. Une durée du travail trop courte | 19. L'insuffisante flexibilité à la baisse des salaires |
| 5. Une demande insuffisante | 20. Une monnaie faible |
| 6. Des impôts trop lourds | 21. Une production insuffisante |
| 7. La forte compétitivité des entreprises françaises | 22. Le travail des femmes |
| 8. Le progrès technique | 23. Une trop faible intervention de l'Etat dans l'économie |
| 9. L'inflation | 24. La faible compétitivité des entreprises françaises |
| 10. La concurrence étrangère | 25. Des prix trop bas |
| 11. L'immigration | 26. L'Euro |
| 12. Les syndicats | 27. Une durée du travail trop longue |
| 13. Les allocations chômage | 28. Un âge de la retraite trop élevé |
| 14. Le RMI | 29. Le manque de qualification de la main d'œuvre |
| 15. Une trop grande intervention de l'Etat dans l'économie | 30. Le manque de diplômes |

a . Quelles sont, à votre avis, les **5 causes les plus importantes du chômage** ?
Inscrivez-les de la plus importante (à gauche) à la moins importante (à droite)

+ importante - importante

b. Quelles sont, à votre avis, les 5 propositions **qui ne sont pas des causes du chômage** ?

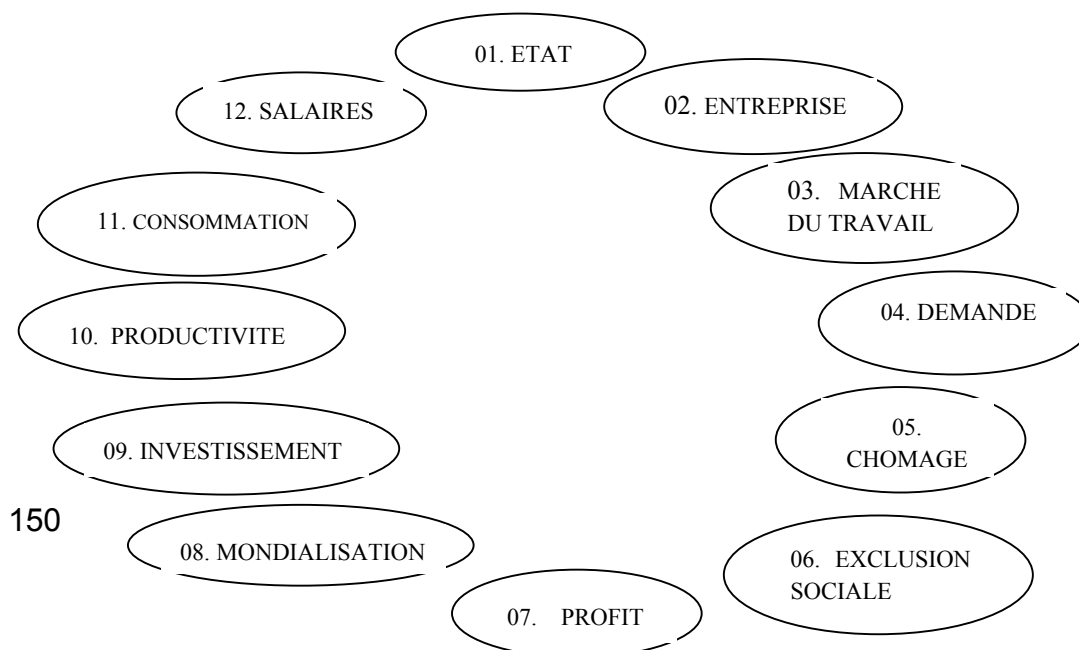
Question 4 :

Dans la liste de propositions ci-dessous, cochez la case correspondant à votre avis : 1 : Tout à fait d'accord
2 : D'accord 3 : Pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord

PROPOSITIONS	1	2	3	4
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi				
Les femmes devraient rester à la maison				
Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi				
Si les gens consommaient plus, il y aurait moins de chômeurs				
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises				
Le chômage est dû au progrès technique				
Les entreprises n'embauchent pas car les consommateurs n'achètent pas assez leurs produits				
Les entreprises ont du mal à trouver de la main d'œuvre qualifiée				
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail				
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)				
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires				
Il y a des chômeurs parce qu'il y a trop de gens qui veulent travailler				
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible				
Les entreprises n'embauchent pas car elles ont peur de ne plus pouvoir licencier ensuite				
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins				
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché				
Il y a du chômage parce que les taux d'intérêts des banques sont trop élevés				
S'il y a une crise économique dans un autre pays (en Europe ou dans le reste du monde), il peut y avoir plus de chômage en France				
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir				
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC				
Il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes				

Question 5:

Reliez par un trait les mots qui selon vous sont en relation 2 à 2. Vous pouvez utiliser plusieurs fois le même mot. Vous n'êtes pas obligés d'utiliser tous les mots. Tracez au moins 8 traits, mais pas plus de douze traits. Inscrivez les numéros correspondant à chaque trait dans les cases situées en dessous de la « roue ».



Question 6 :

Dans cette question, il vous est demandé de faire des groupes avec les mots de la liste ci-dessous :

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. Diplôme | 17. Concurrence |
| 2. Qualification | 18. Femmes |
| 3. Entreprise | 19. Prix |
| 4. Salaire | 20. Euro |
| 5. Emploi | 21. Inflation |
| 6. Intérim | 22. Immigrés |
| 7. Contrat à durée déterminée | 23. Commerce international |
| 8. Durée du travail | 24. Chômage |
| 9. Coût salarial | 25. Consommation |
| 10. Charges sociales | 26. RMI |
| 11. Etat | 27. Production |
| 12. Emploi précaire | 28. Syndicats |
| 13. Jeunes | 29. Profit |
| 14. Licenciement | 30. Progrès technique |
| 15. Compétitivité | 31. Allocations chômage |
| 16. Travail à temps partiel | |

- Dans cette liste, barrez les mots que vous ne comprenez pas
 - Faites des groupes de mots qui, selon vous, vont ensemble. Faites au moins deux groupes et mettez entre 2 et 6 mots par groupe. Un même mot peut être utilisé dans plusieurs groupes.
 - Donnez à chacun des groupes que vous avez constitués un titre (2 ou 3 mots maximum).
- (Vous répondrez sur la page suivante).

2.2. La méthode de traitement des données

Les questions de notre questionnaire ont été choisies pour les raisons évoquées plus haut liées à la nécessité de mettre en évidence le contenu des représentations, leur noyau dur et leur structure. Mais elles l'ont été également parce que nous disposions d'outils puissants pour traiter ces types de questions : le logiciel EVOC et les logiciels SIMI et AVRIL, le premier permettant le traitement des questions d'évocation. Nous allons donc présenter ici ces deux types de logiciels, leur mode d'utilisation et les processus de traitement des données utilisés.

2.2.1. Les questions d'évocation

Ainsi que le souligne P. Verges (1995), dans une question d'évocation « classique », ce qui est le cas de nos deux premières questions, on code deux informations : le mot et son rang d'apparition dans la liste constituée par chaque

élève. On calcule alors, pour chaque mot, deux nombres : la fréquence d'apparition du mot et le rang moyen d'apparition de ce mot.

La fréquence permet de mettre en évidence les mots qui sont cités par une majorité de sujets. P. Verges (1995) indique ainsi que la distribution des fréquences de tous les mots cités au cours d'une enquête suit une loi statistique, la loi de Zipf. Il y a des mots (peu nombreux) très fréquents, qui peuvent former jusqu'à 60% des évocations et il y a de très nombreux mots qui n'apparaissent qu'une ou deux fois et sont donc très rarement évoqués. On peut considérer que, s'il y a des mots qui sont évoqués par une très large majorité de la population, c'est qu'ils représentent un univers collectivement partagé par la société, ou le groupe social où a été faite l'enquête.

Par contre, le rang moyen est davantage l'expression des classements individuels. En effet, la distribution des rangs conserve le classement de chaque sujet. La moyenne de cette distribution, le rang moyen est alors bien le résumé d'une variable individuelle (le rang).

Ces calculs sont effectués à l'aide du logiciel EVOC élaboré notamment par P. Verges. La première étape dans le traitement des questions d'évocation consiste à saisir, dans un fichier Word, l'ensemble des mots cités par chacun des élèves. Chaque élève est repéré par un identifiant (dans notre cas, il s'agissait simplement d'un nombre à trois chiffres), et chaque mot de chaque élève est également repéré par un numéro, de 1 à 10. Les mots sont saisis à la suite les uns des autres, en allant à la ligne pour chaque nouveau sujet. Lorsqu'on veut qu'un mot composé soit bien repéré comme un seul mot, on met un tiret entre les différents mots composant l'expression. La saisie se fait sans article et sans apostrophe.

On reproduit ci-dessous un extrait du fichier de saisie des 338 questionnaires sur la question n°1.

```
143 1marché-du-travail 2anpe 3pas-de-travail 4pas-de-salaire 5plus-d-  
argent 6smic  
144 1sans-emplois 2perte-d-emplois 3pas-de-salaire 4jeunes  
145 1difficultés 2argent 3travail 4misère 5rmi 6fréquent  
146 1travail 2sans-emploi 3solidarité 4misère 5peuvreté 6difficulté-  
financière 7salaire 8rmi 9licenciement  
147 1sans-emploi 2travail 3indemnité 4licencier 5rmi 6inactif 7jeunes  
149 1pas-de-salaire 2recherche-de-travail 3papiers-à-remplir 4baisse-  
niveau-de-vie  
150 1sans-travail 2pas-de-salaire 3anpe 4recherche-emploi 5progrès-  
technique
```

151 1sans-travail 2anpe 3millions-de-personnes 4aucun-revenu
 152 1sans-travail 2aucun-salaire 3anpe 4smic
 153 1inactif 2sans-emploi 3renvoi 4ruiné
 154 1crise-économique 2perte-d-emploi 3ruiné 4surpopulation 5rmi
 6allocations
 155 1smic 2anpe 3personne-sans-travail 4personne-qui-cherche-un-emploi
 156 1smic 2anpe 3personne-cherchant-du-travail 4personne-sans-emploi
 157 1période-d-inactivité 2chômage-conventionnel 3chômage-frictionnel
 4marché-du-travail 5smic 6absence-de-salaire 7politique-emploi
 158 1sans-emploi 2non-salarié 3non-actif 4indemintés 5sans-revenus-
 mensuels 6ayant-déjà-travaillé
 159 1inactif 2sans-emploi 3demandeur-emploi 4soutien-financier
 160 1sans-travail 2actualité 3fait-de-société 4rémunération 5manque-
 travail 6classe-sociale 7etudes

Ce fichier de saisie est enregistré en format « texte seulement ». Ce travail préalable effectué, on lance le logiciel EVOC et on recherche le fichier enregistré sous Word.

Un premier travail consiste à « nettoyer » le fichier saisi : la fonction « nettoie » du logiciel permet en effet d'afficher l'ensemble des mots (séparés les uns des autres, l'un en dessous de l'autre) évoqués par les élèves. Cette opération permet de repérer les fautes d'orthographe, les erreurs de frappe, les oublis de tirets, etc. et de modifier ainsi les mots saisis pour les corriger.

On peut ensuite lancer le logiciel proprement dit qui va calculer les fréquences de chaque mot ainsi que son rang moyen. On choisit une fréquence minimale (un seuil à partir duquel le mot sera considéré comme un mot fréquent) : nous avons choisi la fréquence minimale 10, c'est-à-dire que nous n'avons pris en compte que les mots qui avaient été cités par au moins dix élèves. Un programme du logiciel va alors établir un tableau permettant d'identifier les mots les plus centraux d'une représentation. Ce tableau présente, pour différents rangs possibles, les mots selon leur fréquence.

On obtient alors sur un listing, la présentation suivante, en fonction du rang moyen que l'on a finalement choisi. Le texte ci-dessous représente le listing obtenu par exemple pour la question n°1, après regroupement des mots en un certain nombre de catégories :

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen
 La Fréquence minimale des mots est 10

```
*****
Cas ou la Fréquence >= 30 et le Rang Moyen < 3,5
  anpe 132 3,402
chomeurs-demandeurs-d-emploi 43 2,953
inactif 84 2,393
pauvreté-misere 88 3,443
sans-revenu 56 2,804
sans-travail 195 1,695
travail 40 2,600
```

```
*****
Cas ou la Fréquence >= 30 et le Rang Moyen >= 3,5
aides-allocations-chomage 39 4,103
difficultés-problemes 65 3,862
découragement-désespoir 36 4,861
exclusion 38 4,158
jeunes 31 4,710
licenciement 42 4,000
problemes-financiers 98 3,571
recherche-d-emploi 86 3,826
rmi 77 4,000
trop-nombreux 32 4,438
```

```
*****
Cas ou la Fréquence < 30 et le Rang Moyen < 3,5
  actif 19 2,895
argent 20 2,850
galère 22 3,455
problème 23 3,478
```

```
*****
Cas ou la Fréquence < 30 et le Rang Moyen >= 3,5
assedic 23 4,391
crise-crise-économique 20 3,500
diplomes-études 23 5,130
emploi 18 4,167
smic 18 3,611
```

Il suffit alors ensuite de construire un tableau représentatif de ces résultats, en classant les mots selon un ordre décroissant de leur fréquence :

Fréquence ≥ 30 et Rang Moyen $< 3,5$			Fréquence ≥ 30 et Rang Moyen $\geq 3,5$		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Sans Travail	195	1,695	Problèmes financiers	98	3,571
ANPE	132	3,402	Recherche d'emploi	86	3,826
Pauvreté, misère, SDF	88	3,443	RMI	77	4,000
Inactif	85	2,393	Difficultés, problèmes	65	3,862
Sans revenu	56	2,804	Licenciement	42	4,000
Chômeurs, demandeurs d'emploi	43	2,953	Aides, allocations chômage	39	4,103
Travail	40	2,600	Exclusion (exclu)	38	4,158
			Découragement, désespoir	36	4,861
			Diplômes, études	33	4,765
			Trop nombreux	32	4,438
			Jeunes	31	4,710
Fréquence < 30 et Rang Moyen $< 3,5$			Fréquence < 30 et Rang Moyen $\geq 3,5$		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Problème	23	3,478	ASSEDIC	23	4,391
Galère	22	3,455	Emploi	18	4,167
Argent	20	2,850	SMIC	18	3,611
Actif	19	2,895			

Les mots figurant dans le cadran en haut à gauche sont ceux qui appartiennent au noyau central de la représentation.

2.2.2. Les logiciels SIMI et AVRIL

Les logiciels SIMI et AVRIL disposent de plusieurs programmes dont un programme de saisie et des programmes de traitement des données entrées. Le programme de saisie permet de rentrer les données en fonction du type de question posée : choix (question n° 3 : donner les cinq propositions les plus caractéristiques et les cinq les moins caractéristiques), échelle (caractérisation, la question n°4 pour ce qui nous concerne), roue (question n°5), groupes (question n° 6). La saisie de la question de choix consiste dans un premier temps à écrire les propositions entre lesquelles les élèves ont à choisir, puis le nombre maximum de choix (2 fois 5 dans notre exemple). On doit ensuite, pour chaque élève, saisir les numéros des expressions choisies comme les plus caractéristiques (causes du chômage) et ensuite les numéros des expressions choisies comme non caractéristiques (non causes du chômage). Par défaut, les propositions non saisies seront codées comme des propositions non choisies par l'élève. On indique que l'on code 3 les propositions les plus caractéristiques, 1 les propositions les moins caractéristiques et 2 les propositions non choisies.

On lance ensuite le programme REKEND du logiciel SIMI, qui va faire les calculs et éditer les résultats sous forme de tableau dont on donne un extrait ci-dessous :

DISTRIBUTION DES ITEMS PAR NOTES

```

RANGS * Moyenne * 0 * 1 * 2 * 3 *
Une monnai * 1.87 * * 19 * 122 * 0 *
% * * *13.5 *86.5* .0*
```

```

Des salair * 1.81 * 1 * 29 * 109 * 2 *
% * * * 20.7*77.9*1.4*
```

.....

Il ne reste plus qu'à construire un tableau représentatif de ces résultats (en % sauf pour la moyenne) :

PROPOSITIONS	Moyenne	Causes les plus importantes du chômage	Ne sont pas des causes de chômage	Propositions non choisies
Une monnaie forte	1.87	0	13,5	86,5
Des salaires trop élevés	1.81	1,4	20,7	77,9

.....

Pour les autres questions, les procédures de saisie sont identiques : on choisit dans le programme de saisie le type de question que l'on veut traiter, et on suit les instructions données par le logiciel pour entrer les données correspondantes. On lance ensuite les différents programmes permettant de traiter ces données.

Pour la question de type « échelle » (n°4) où les élèves devaient donner un avis de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », le programme s'intitule KENDAL dans le logiciel SIMI et il donne les résultats sous la même forme que pour la question précédente. Il suffit enfin de construire un tableau intégrant ces différents résultats :

DISTRIBUTION DES ITEMS PAR NOTES

```

RANGS * Moyenne * 0 * 1 * 2 * 3 * 4 *
Les chômeu * 2.87 * 1 * 7 * 46 *108* 35*
% * * *3.6*23.5*55.1*17.9*
```

```

Les femmes * 3.70 * 0 * 4 * 9 * 30*154*
% * * * 2.0* 4.6*15.2*78.2*
```

.....

PROPOSITIONS	Moy	1	2	3	4
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi	2.87	3,6	23,5	55,1	17,9
Les femmes devraient rester à la maison	3.70	2,0	4.6	15,2	78,2

.....

Pour les questions n°5 et 6 enfin, après entrée des données à l'aide du programme de saisie (en choisissant l'option « roue » ou l'option « groupes »), on lance le logiciel AVRIL qui permet la construction de graphes de similitude. Les graphes sont présentés à l'origine sous la forme d'une roue avec tous les mots et toutes les relations entre ces différents mots. A l'aide de la souris, on peut déplacer certains mots, en regrouper d'autres, pour donner au graphe la configuration choisie, celle qui nous semble donner une «figure » la plus lisible et la plus représentative possible.

On choisit le seuil (nombre minimal de relations) auquel on veut représenter le graphe et on peut ainsi en tracer plusieurs, à des seuils différents (voir l'ensemble des graphes construits, présentés en annexe).

Section III : Modalités de l'enquête et population étudiée

3.1. Les modalités de l'enquête

3.1.1. La date de passation

Nous avons choisi le mois de septembre 1999 pour la passation du questionnaire définitif destiné à recueillir les représentations sociales des élèves de lycée sur le thème du chômage. Il nous semblait en effet important de choisir une date telle que la majorité des élèves n'ait pas encore eu, pour l'année scolaire en cours dans leurs classes respectives, de séances portant sur le thème de l'emploi et du chômage. De cette façon, on pouvait espérer recueillir des représentations d'élèves n'ayant pas encore, ou plus - après une longue période de vacances scolaires - de souvenirs scolaires frais portant sur ce thème. En outre, le « pré-test » avait confirmé cette idée dans la mesure où l'expression des représentations sociales avait été biaisée par les savoirs scolaires acquis.

Ainsi, compte tenu de l'objectif visé - saisir des représentations d'élèves les plus éloignées possibles des connaissances acquises en milieu scolaire - la date de passation devait donc se situer le plus près possible de la date de la rentrée scolaire.

3.1.2. Le déroulement de l'enquête

L'enquête définitive a été effectuée auprès de 338 élèves de classes de lycée en septembre 1999. Il s'agissait d'élèves de seconde (ayant choisi l'option SES), de première ES et de terminale ES.

Ces élèves ont été interrogés (par nous-même) dans cinq villes différentes : Aix en Provence, Aubagne, Marseille, Martigues et Salon de Provence, dans huit lycées et chez dix collègues enseignant les SES dans ces lycées, qui ont bien voulu nous accueillir dans leurs classes.

Pour chaque classe, le protocole de passation a été identique :

Dans un premier temps, nous avons présenté aux élèves l'auteur et l'objectif de la recherche, en leur expliquant notamment qu'ils avaient un certain nombre de connaissances sur la question du chômage et de ses causes et que nous désirions tenter de prendre la mesure de ces « savoirs ». Nous leur avons précisé que nous voulions qu'ils répondent aux questions de la façon la plus spontanée possible, sans prendre un temps de réflexion trop important. Nous leur avons enfin précisé que ce « travail » n'était pas « noté » ni évalué d'une quelconque façon, mais que leurs professeurs auraient connaissance des résultats concernant leur classe, de façon à pouvoir éventuellement les utiliser dans le cadre de leur enseignement.

Nous avons ensuite donné des consignes de remplissage des questionnaires :

- répondre aux questions dans l'ordre, tous les élèves traitant la même question en même temps ;
- tourner la page et passer à la question suivante lorsque la consigne en était donnée (dans ce but, le questionnaire comportait une question par page et une seule) ;
- ne jamais revenir en arrière ;
- lorsqu'une question a été traitée, et que la consigne n'a pas encore été donnée de tourner la page, ne pas chercher à lire les questions suivantes.

Nous avons également précisé aux élèves que nous ne pouvions pas répondre aux questions de contenu : explication d'un mécanisme économique, d'un concept, du sens d'une proposition. Ils devaient donc répondre en fonction de ce qu'ils pensaient avoir compris de la question ou de la proposition énoncée.

Dans un troisième temps enfin, nous avons procédé à la passation. Dans toutes les classes, celle-ci a duré environ une heure. Seuls six élèves n'ont pas réussi à traiter l'ensemble des questions dans le temps imposé par les rythmes scolaires (sonneries). Leur questionnaire n'a pas été pris en compte dans l'enquête.

3.2. La population étudiée

Pour situer correctement l'échantillon, le questionnaire de l'enquête a été complété par des questions d'identification : classe, établissement, ville, sexe, année de naissance, profession des parents. L'énoncé des caractéristiques socio-démographiques de la population étudiée (paragraphe 3.2.2.), ainsi que celles concernant l'origine sociale des élèves (paragraphe 3.2.3.) a pour objectif de déterminer dans quelle mesure l'échantillon choisi est suffisamment représentatif de la population scolaire de référence (les élèves de lycée).

3.2.1. L'échantillon

Nous avons interrogé 338 élèves au total (lors de l'enquête définitive de septembre 1999), dont 197 élèves de seconde option SES (58%), 64 élèves de première ES (19%) et 77 élèves de terminale ES (23%).

Le choix de ces élèves a été guidé - voire parfois « imposé » - par un certain nombre de contraintes et d'objectifs .

Une contrainte d'ordre géographique tout d'abord : en effet, nous tenions à effectuer personnellement l'ensemble des passations (pour garantir l'homogénéité du processus), et nous avons donc « choisi » des villes peu éloignées de notre résidence administrative (Aix en Provence en l'occurrence). En même temps, nous tenions également à interroger des élèves dans des villes différentes, tant par leur taille que par leurs caractéristiques économiques, sociales et politiques. Notre

choix s'est donc porté sur les villes déjà citées plus haut : Aix en Provence (19%), Aubagne (29%), Marseille (30%), Martigues (12%) et Salon de Provence (10%).

Une contrainte liée à la possibilité d'être accueillie ensuite : il fallait ainsi aller dans des lycées d'enseignement général, dans lesquels existait une série ES (ce qui est le cas dans la quasi-totalité des établissements de ce type), et, surtout, dans lesquels se trouvait un ou une collègue susceptible de nous accueillir. Plusieurs collègues²¹ ont ainsi accepté de nous recevoir dans leur classe, que ce soit à l'occasion de la pré-enquête du mois de juin 1999 ou de l'enquête définitive du mois de septembre 1999.

Un objectif enfin : celui d'interroger majoritairement des élèves de seconde, car ce sont les élèves, qui au mois de septembre (mis à part les redoublants, et encore parmi eux, tous n'avaient pas suivi l'option SES l'année précédente) n'ont encore jamais eu d'enseignement de sciences économiques et sociales. Bien sûr, dans le cadre du collège, des disciplines telles que l'Histoire - Géographie ou la technologie abordent un certain nombre de notions économiques, voire même évoquent des « problèmes » économiques (comme celui du chômage par exemple). Mais c'est à partir de la classe de seconde qu'existe la « discipline » Sciences Economiques et Sociales, pour les élèves qui ont fait le choix de cette option. Nous tenions donc à constituer un échantillon formé d'une majorité d'élèves de seconde, même si un petit groupe d'élèves de première et de terminale nous semblait également nécessaire ; il peut en effet être pertinent de comparer les résultats obtenus selon les niveaux de classe et le contenu d'enseignement reçu par les élèves de ces classes de lycée.

Enfin, nous pouvons préciser que les lycées dans lesquels s'est déroulée l'enquête sont tous des lycées publics.

²¹ Et je remercie à nouveau ces collègues, qui ont bien voulu me "prêter" leurs élèves le temps d'une enquête : Laurent Acotto, Emmanuel Buisson, Nathalie Chiappe, Jean-Pierre Dal Follo, Delphine Dolce, Philippe Froissart, Jacques Gervasoni, Juliette Haÿ, Lionel Lorrain, Ghislaine Musso, Christophe Rodrigues et Elsa Yunes.

3.2.2. Caractéristiques socio-démographiques de la population étudiée

3.2.2.1. Le sexe

Sur la population étudiée, on dénombre 209 filles (62%) et 129 garçons (38%). Ces chiffres sont globalement compatibles avec ceux publiés par le ministère de l'Education Nationale. On trouve en effet sur le site Internet du Ministère²² qu'en 1997–1998, on comptait 60,9% de filles dans la classe terminale de la filière ES. A titre de comparaison, on ne trouve « que » 55% de filles dans les lycées d'enseignement général et technologique, toutes filières confondues (et 45% dans les lycées professionnels).

3.2.2.2. L'année de naissance

Les élèves interrogés sont nés entre 1979 et 1985. Nous nous sommes demandé combien, parmi eux, étaient « en retard » ou « en avance ». Pour un(e) élève de seconde scolarisé(e) en 1999 – 2000, l'année de naissance « normale » est 1984. Pour un(e) élève de première, c'est l'année 1983, et pour un(e) élève de terminale l'année 1982. On peut résumer les « résultats » obtenus en dépouillant la fiche d'identification- élève par le tableau suivant :

	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	Total
Seconde			4 (2%)	13 (7%)	58 (29%)	116 (59%)	6 (3%)	197
Première ES			1	12 (18,75%)	47 (73%)	4 (6,25%)		64
Terminale ES	3 (4%)	13 (17%)	20 (26%)	40 (52%)	1			77
Total	3	13	25	65	106	120	6	338

Au total, 38% des élèves de seconde interrogés avaient un, deux, voire trois ans de retard par rapport à une scolarité « normale ». Sur ces 75 élèves, 44 étaient des filles (soit 59%). Sur les 64 élèves de première ES interrogés, parmi les 13 élèves en « retard », 4 étaient des filles, soit 31% seulement, ce qui inverse la « tendance » constatée pour les élèves de seconde. Enfin, sur les 77 élèves de

²² A l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/syst/egalite/eco5.htm>

terminale ES interrogés, 36 élèves étaient « en retard » (47%), dont 19 filles, soit 53%.

Au total, parmi les élèves interrogés, 124 (soit 37% de l'ensemble de la population enquêtée) étaient en retard de un à 3 trois ans par rapport à une scolarité normale. Sur ces 124 élèves, 67 étaient des filles (soit 54% de la population en retard).

3.2.3. Origine sociale des élèves interrogés

On peut tenter de « résumer » le milieu social d'origine des élèves interrogés à l'aide d'un tableau récapitulatif. Les Professions et catégories socio-professionnelles des parents ont été codées de la façon suivante, pour faciliter le remplissage des zones concernées par les élèves.

1. Agriculteur exploitant
2. Artisan, commerçant, chef d'entreprise
3. Cadre supérieur, profession libérale ou intellectuelle, professeur
4. Instituteur, cadre du travail social, de la santé, de l'administration
5. Technicien, contremaître
6. Employé
7. Ouvrier
8. Inactif ou retraité

Père Mère	Père absent ou décédé	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1(0,3%)
2	1	0	4	3	0	1	0	2	0	11(3%)
3	1	0	4	14	3	1	1	2	0	26(7,7%)
4	4	0	8	21	11	5	5	5	5	64(19%)
5	1	0	0	3	1	2	0	0	1	8(2%)
6	5	0	12	12	5	14	27	17	2	94(28%)
7	3	0	1	0	1	3	2	7	0	17(5%)
8	6	1	16	20	11	16	10	24	12	116(34%)
Total	21 (6%)	2(0,5%)	45(13,5%)	73(22%)	32(9,5%)	42(12,5%)	45(13%)	57(17%)	20(6%)	337

Remarque : un élève n'avait rempli cette zone de la fiche d'identification.

Finalement, l'échantillon de population scolaire observé ne semble pas trop atypique et peut ainsi être considéré comme suffisamment représentatif de l'ensemble des élèves suivant un enseignement de sciences économiques et sociales au lycée.

Chapitre IV :

Quelles représentations sociales sur le thème du chômage ?

Introduction : les élèves ne sont pas des « analphabètes de l'économie »

Nous présentons dans ce chapitre les principaux résultats²³ issus de l'enquête définitive de septembre 1999, sur les représentations sociales des élèves de lycée concernant le chômage et ses déterminants.

Nous devons d'emblée rappeler que ces représentations ont été produites dans un contexte scolaire, ce qui a bien entendu son importance, et n'est pas sans influence sur les discours produits par les élèves.

Plusieurs auteurs attirent en effet l'attention sur certaines précautions méthodologiques. Moscovici montre ainsi que les réponses à des questionnaires sont des productions de comportement dans un contexte social déterminé :

une personne qui répond à un questionnaire ne fait pas que choisir une catégorie de réponse, elle nous transmet un message particulier. Elle cherche l'approbation, ou espère que sa réponse lui apportera une satisfaction d'ordre intellectuel ou personnel. Cette personne est parfaitement consciente de ce qu'en face d'un autre enquêteur, ou dans d'autres circonstances, son message serait différent (Moscovici, cité par Astolfi et Develay, 1989, p. 36).

De la même façon, Astolfi et Develay (1989) insistent sur le fait qu'il faut garder à l'esprit certains facteurs lorsqu'on recueille des représentations d'élèves :

Les représentations sont d'abord des stratégies cognitives en réponse à un problème. Les réponses obtenues doivent donc toujours être rapportées à leur contexte de production. Une réponse donnée à une question est toujours simultanément une réponse à l'expérimentateur. Elle cherche inévitablement à se situer par rapport à des

²³ L'ensemble des tableaux et graphes de similitude représentatifs de ces résultats sont donnés en annexe. Les résultats les plus significatifs et ceux illustrant nos propos sont présentés dans le corps du texte de ce chapitre.

attentes supposées de celui-ci, et par rapport à une image de soi que l'on souhaite donner (pp. 35-36).

Ainsi, nous avons recueilli des représentations dans le milieu scolaire et nous sommes consciente du fait que cela a pu favoriser la production de réponses qui n'auraient pas été identiques dans un contexte différent. Mais notre objet étant bien de confronter ces représentations à des objets d'enseignement en contexte scolaire, ce sont ces représentations là qui sont pertinentes pour l'activité de l'enseignant puisque c'est sur elles qu'il doit travailler.

Nous n'avons pas recherché ici de corrélation entre les représentations sociales et le sexe, l'âge ou l'origine sociale des élèves, car ce n'était pas le but de cette étude. Par contre, nous avons essayé de voir si les résultats obtenus en isolant le groupe des élèves de seconde étaient différents de ceux obtenus en observant l'ensemble de l'échantillon.

Un premier constat s'impose : les élèves ne sont pas « des analphabètes de l'économie » ²⁴ (Albertini, Verges, 1977, p.13). Cette observation est présente dans l'ensemble des travaux portant sur les représentations sociales des élèves de collège ou suivant un enseignement de SES au lycée. De nombreux auteurs mettent ainsi en évidence le fait que « même avant la formation, la perception de l'économie chez les jeunes n'est pas négligeable » (Cicille, 1997, p. 138), même s'ils n'isolent pas spontanément une zone économique dans leurs pratiques sociales. Ils sont dans l'ensemble capables de formuler des raisonnements économiques simples mais cohérents, même s'ils n'ont pas de vision claire de l'interdépendance des phénomènes. Ces travaux précédents ont également montré que « les représentations économiques des sujets sont directement liées à la pratique quotidienne des sujets » (Carlier, 1997, p. 153). Cette pratique dépend elle-même de la place de leur famille dans les rapports de production et donc de l'utilisation du langage économique qui peut être fait dans le milieu familial compte tenu de cette situation professionnelle. Cette pratique quotidienne dépend également des discours économiques qui circulent dans la société, par le biais des médias (presse, télévision, etc.).

²⁴ Ces deux auteurs utilisent cette expression par opposition avec les premières études de représentations économiques dans les années soixante-dix, sous l'impulsion de la commission « Information économique » du VI^e Plan. Ce sont ces enquêtes qui concluaient que les Français étaient des analphabètes de l'économie (voir Verges, 1984, p. 377).

Enfin, dans de nombreux travaux également, on trouve l'idée de cohérence interne des réponses formulées par les élèves. Ainsi, dans un travail de recueil des représentations sur le marché, on trouve une conclusion selon laquelle « les représentations ont une logique interne, elles " fonctionnent " en tant qu'explication de la réalité. Il y a très peu de réponses farfelues sans aucune logique sous-jacente » (Graf-ses de Lyon, 1997, p. 199).

Les premiers résultats sur les représentations sociales concernant le chômage montrent en effet une certaine maîtrise par les élèves du langage économique, que ce soit dans la définition du phénomène ou dans la recherche de ses causes.

Section I. Définition et caractéristiques du chômage chez les élèves

1.1. Le chômeur : un individu sans travail inscrit à l'ANPE

Dans la première question d'évocation, on demandait aux élèves : « Quels sont les MOTS (éventuellement mots composés de deux ou trois mots) qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au mot "CHOMAGE" ? (le Chômage, qu'est-ce que c'est ?) »

Tableau N° 1 (question n°1, ensemble des élèves, occurrence minimale des mots : 10)

Fréquence > 20 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence > 20 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
ANPE	132	3,402	RMI	77	4,000
Sans Travail	120	1,758	Recherche d'emploi	54	3,887
Inactif	85	2,388	Licenciement	40	4,050
Sans Emploi	75	1,707	Jeunes	27	4,741
Sans Argent	56	3,143	Misère	25	3,600
travail	40	2,600	ASSEDIC	23	4,391
Pauvreté	36	3,028	Problème social	23	3,870
Chômeurs	29	2,310			
Exclusion	23	3,348			
Galère	22	3,455			
Problèmes	22	3,455			
Fréquence ≤ 20 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence ≤ 20 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Argent	19	2,895	Difficultés	20	3,650
Sans Salaire	19	2,737	Emploi	20	4,250
Recherche de travail	16	2,438	SMIC	18	3,611
SDF	14	3,214	allocations-chômage	16	3,625
Crise économique	12	2,833	Chercher du travail	13	4,615
Difficultés financières	12	2,833	Crise	12	4,250
Problèmes financiers	11	3,091	Demandeur d'emploi	11	4,727
			Aides	10	4,800
			Etudes	10	4,400

De manière massive, les élèves font référence d'abord à une institution, et à un « état » des individus ; ils évoquent ainsi l'ANPE (Agence nationale pour l'Emploi), citée par 132 élèves (39%) dont 67 élèves de classe de seconde (34% des élèves de seconde interrogés), et le fait d'être « sans travail » (120 élèves) ou « sans emploi » (75 élèves). 195 élèves, soit près de 58% ont cité l'une ou l'autre de ces deux expressions. Cette catégorie (sans travail ou sans emploi) a également été évoquée par 142 élèves de seconde (72% des élèves de ce niveau de classe).

Tableau N° 2 (question n°1, ensemble des élèves, regroupement des mots par catégories)

Fréquence ≥ 30 et Rang Moyen < 3,5			Fréquence ≥ 30 et Rang Moyen ≥ 3,5		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Sans Travail	195	1,695	Problèmes financiers	98	3,571
ANPE	132	3,402	Recherche d'emploi	86	3,826
Pauvreté, misère, SDF			RMI	77	4,000
Inactif	88	3,443	Difficultés, problèmes	65	3,862
Sans revenu	85	2,393	Licenciement	42	4,000
Chômeurs,	56	2,804	Aides, allocations chômage	39	4,103
demandeurs d'emploi	43	2,953	Exclusion (exclu)	38	4,158
Travail	40	2,600	Découragement, désespoir	36	4,861
			Diplômes, études	33	4,765
			Trop nombreux	32	4,438
			Jeunes	31	4,710
Fréquence < 30 et Rang Moyen < 3,5			Fréquence < 30 et Rang Moyen ≥ 3,5		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang moyen
Problème	23	3,478	ASSEDIC	23	4,391
Galère	22	3,455	Emploi	18	4,167
Argent	20	2,850	SMIC	18	3,611
Actif	19	2,895			

Pour les élèves, un chômeur est donc d'abord un individu inscrit à l'ANPE et qui se trouve sans activité professionnelle.

Cela les conduit souvent à classer ces individus dans la catégorie des inactifs. En effet, 85 d'entre eux (soit 25%) citent le mot « inactif » pour caractériser le chômage, et cela avec un rang moyen de 2,38. Ce mot est donc cité souvent et dans les premiers rangs ; il fait ainsi vraisemblablement partie du « noyau dur » des représentations sociales des élèves, avec les précédents mots cités. On peut noter d'ailleurs que les élèves de seconde ne donnent pas cette réponse beaucoup plus souvent que les autres : 51 élèves de seconde ont cité le terme inactif (26% des élèves de seconde interrogés) contre 34 élèves de première et terminale (24% des élèves de ces niveaux de classe interrogés). Cette

représentation est donc non seulement forte, mais elle est « tenace » au sens où les élèves ayant eu un enseignement de sciences économiques et sociales citent ce terme pratiquement aussi souvent que les élèves entrant au lycée.

1.2. Le chômage : un « état » dont il faut prendre en compte les conséquences économiques et sociales

Pour les élèves, évoquer le chômage conduit à évoquer les conséquences, notamment économiques, de ce phénomène. C'est ainsi que l'on trouve, dans les réponses citées dans les premiers rangs et le plus fréquemment, le fait d'être « sans argent » (56 élèves) ou « sans salaire » (19 élèves) (voir tableau N°1, ci-dessus). Lorsqu'on regroupe les mots des élèves par grandes catégories²⁵ (voir tableau N° 2, ci-dessus), on peut en fait distinguer les élèves pour qui le chômage entraîne la perte du salaire, du revenu (75 élèves, soit 22% citent ainsi un mot ou une expression relative à la catégorie « sans revenu »), et les élèves qui associent le chômage à des difficultés financières : 98 élèves (29%) évoquent ainsi un mot ou une expression ayant un rapport avec le fait qu'un chômeur va rencontrer des problèmes financiers, sans pour autant se retrouver complètement sans revenu ou sans salaire, car les élèves évoquent aussi assez souvent le fait que les chômeurs obtiennent malgré tout un certain nombre d'aides ou des allocations chômage (39 élèves).

On peut noter ici une petite différence entre les élèves de seconde et les autres élèves : 36 élèves de seconde (18%) évoquent une expression relative à l'absence de revenu, contre 39 élèves de première et terminale (27,7%). Cette différence s'inverse lorsqu'on examine les expressions relatives aux difficultés financières : 63 élèves de seconde (32%) évoquent ainsi des « problèmes financiers » contre 35 élèves de première et de terminale (25%). Les élèves de seconde nuancent donc davantage l'absence totale de revenu. Ils sont d'ailleurs 19 (près de 10%) à évoquer des aides ou des allocations. Mais les élèves de première et de terminale l'évoquent également, pour 14% d'entre eux ...

²⁵ La catégorisation de la question N°1 est présentée dans l'annexe N° 7, p. 695.

De plus, 38 élèves de première et de terminale (il y a moins de cinq réponses pour les élèves de seconde) évoquent la notion d'exclusion ou le fait d'être exclu lorsqu'on est au chômage.

Sans doute les élèves de ces classes ont-ils un raisonnement qui se situe davantage dans le moyen/long terme : il arrive un moment, compte tenu des difficultés à retrouver un emploi, où les chômeurs se trouvent sans revenu et dans une situation proche de l'exclusion sociale, malgré les aides de l'Etat ou les allocations chômage.

Tableau n°3 (question n°1, résultats des élèves de seconde, par catégories)

Fréquence ≥ 30 et Rang Moyen < 3,5			Fréquence ≥ 30 et Rang Moyen ≥ 3,5		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Sans Travail	142	1,599	Problèmes financiers	63	3,698
ANPE	67	3,343	Pauvreté, misère, SDF	56	3,821
Inactif	51	2,588	Recherche d'emploi	51	3,549
Sans Revenu	36	2,528	RMI	49	3,898
			Difficultés, problèmes	33	3,788
Fréquence < 30 et Rang Moyen < 3,5			Fréquence < 30 et Rang Moyen ≥ 3,5		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Chômeurs, demandeurs d'emploi	26	2,923	Licenciement	24	3,958
Travail	22	2,682	Trop nombreux	20	3,600
Argent	15	2,800	Aides, allocations chômage	19	4,053
			Découragement, désespoir	18	4,722
			Emploi	14	4,214
			Assedic	14	4,429
			Jeunes	13	4,846
			Galère	12	4,000

Le chômage est donc un « état » qui entraîne des problèmes d'ordre économique et financier. Ces problèmes économiques en entraînent logiquement d'autres, comme la pauvreté, la misère ou le fait d'être SDF : 88 élèves citent en effet ces notions (26%). On peut ainsi considérer qu'elles figurent dans le noyau dur des représentations des élèves.

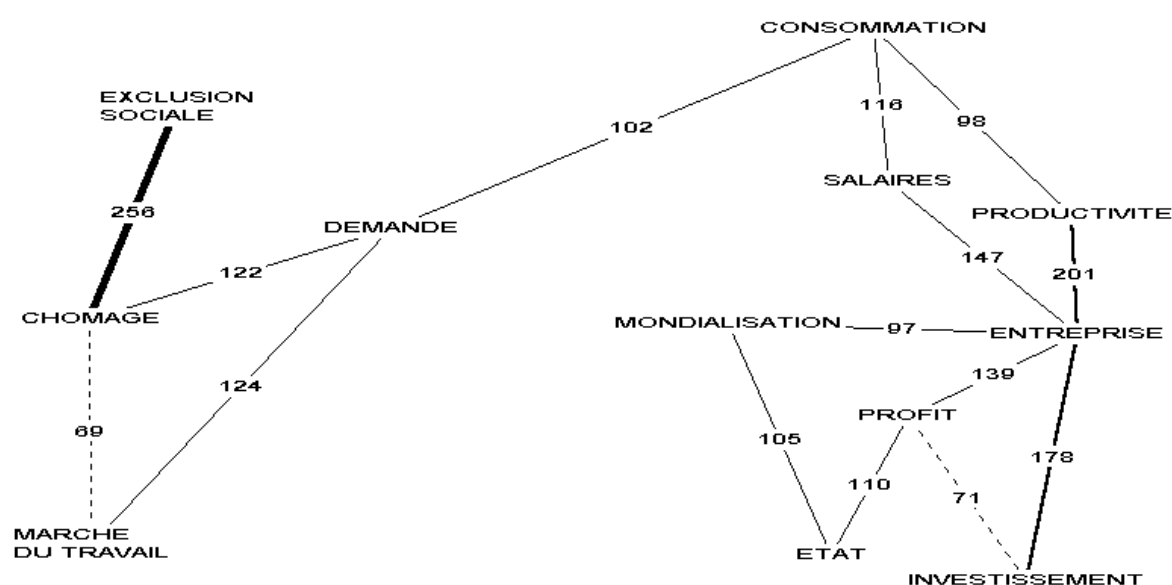
Le chômage est par ailleurs également lié à la « recherche d'emploi », à la « recherche de travail » ou encore au fait de « chercher un travail » (86 élèves, soit un peu plus de 25%), conséquence inévitable du fait d'avoir perdu le travail précédent, ou d'entrer sur le marché du travail.

Mais le chômage est également un phénomène aux conséquences « sociales ». Les difficultés et problèmes sociaux, autres que strictement financiers (« problèmes familiaux », « vie difficile », « mal de vivre » voire « suicide » pour quelques rares élèves...) sont évoqués par 65 élèves (19%). Quant à « l'exclusion » elle revient, en tant que telle, pour 38 élèves.

Cette relation chômage - exclusion apparaît également très fortement au regard des résultats de la question N° 5 (« roue »).

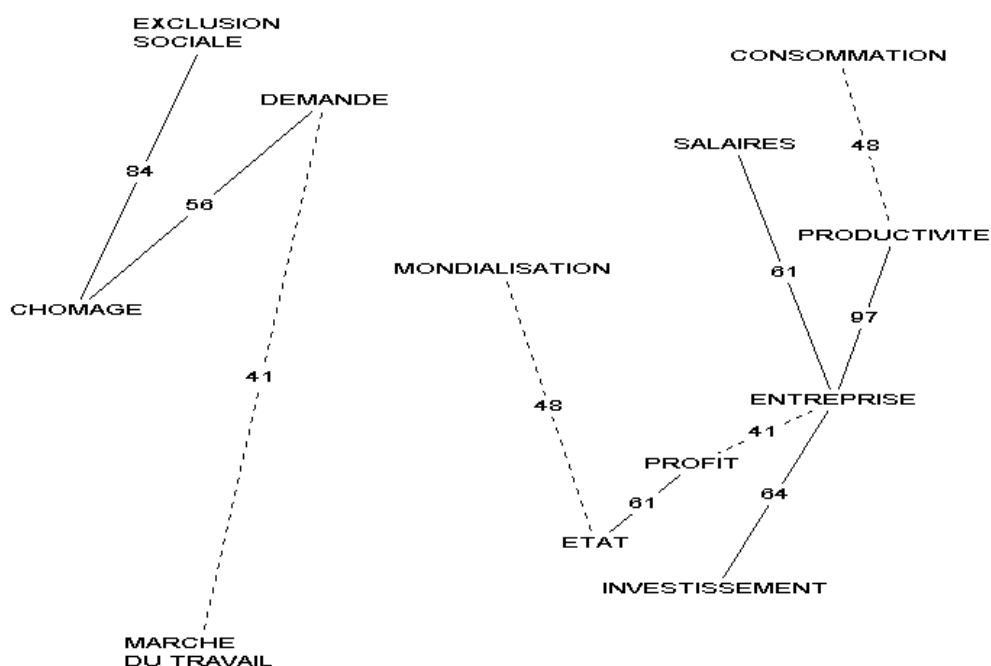
Dans cette question en effet, 256 élèves (près de 76 %) établissent un lien entre les mots chômage et exclusion sociale. Cela apparaît de façon très nette lorsqu'on trace un graphe de similitude au seuil de 20% (c'est à dire que sont prises en compte les relations qui ont été établies par au moins 68 élèves).

Graphe de similitude au seuil 20 % pour l'ensemble des élèves

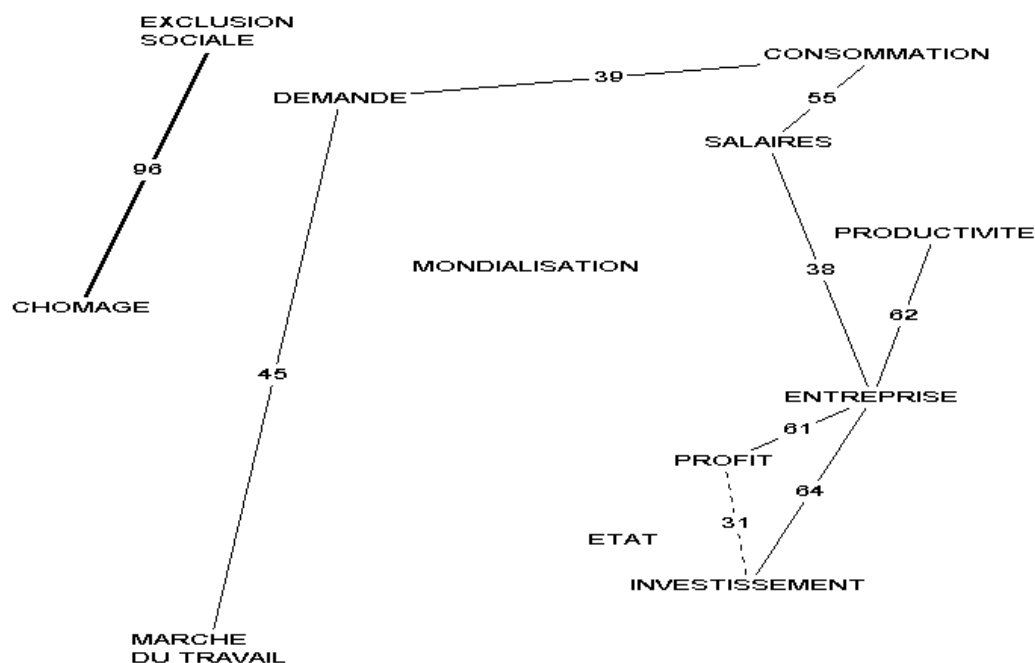


On remarquera d'ailleurs que les choses sont peu différentes pour les élèves de seconde et les élèves de première et de terminale, du moins en ce qui concerne cette liaison chômage – exclusion sociale. Les élèves de seconde, on l'a vu ci-dessus, ne citent pas (ou en tous cas, pas de façon significative - moins de 10 élèves) spontanément la notion d'exclusion. Mais ils sont cependant 84 (soit 42,7%) à faire le lien entre ces deux termes dans la question de la « roue », comme on peut le voir ci-dessous dans un graphe de similitude.

**Graphe de similitude au seuil 20 % pour les élèves de Seconde
(40 relations au moins)**



**Graphe de similitude au seuil 20 % (29 relations au moins)
pour les élèves de Première et Terminale²⁶**



²⁶ Pour les élèves de première et de terminale, le « pôle » chômage – exclusion sociale est nettement détaché du reste. Il faut descendre au seuil 10 % (14 relations au moins) pour que ces deux éléments soient reliés au marché du travail et à la demande.

1.3. Le chômage : un phénomène qui peut être "volontaire"

Dans la question N°1, d'évocation sur le chômage, l'aspect « volontaire » du chômage n'apparaît pas. Ce mot n'est jamais cité par les élèves, ce qui ne semble pas très surprenant car ce concept relève vraiment du vocabulaire « savant » sur la question. Mais lorsqu'on leur demande, dans la question N°4, de donner leur degré d'adhésion sur un certain nombre de propositions, 72% des élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible ». Cette proposition apparaît en cinquième position pour l'ensemble des élèves lorsqu'on classe les propositions par ordre décroissant de celles qui obtiennent un avis « tout à fait d'accord » ou « d'accord ». Ces résultats sont présentés dans l'extrait de tableau ci-dessous (les tableaux complets sont présentés en annexe).

Tableau n°4 (Question n°4, ensemble des élèves)

PROPOSITIONS	1	2	1 + 2
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché	50.00	35.93	85,93
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises	28.34	49.84	78,18
Le chômage est dû au progrès technique	32.83	44.98	77,81
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins	41.62	31.74	73,36
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible	18.02	54.05	72,07

On observe cependant ici une assez grande différence entre les élèves de seconde et ceux de première et terminale.

Pour les élèves de seconde, la proposition « certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible » arrive en septième position quand on classe les propositions dans un ordre décroissant de celles qui obtiennent un avis « tout à fait d'accord » ou « d'accord », avec un « score » de 65,5 %.

Pour les élèves de première et de terminale, cette proposition arrive en troisième position, avec un résultat cette fois de 80,7%. La différence porte d'ailleurs essentiellement sur les avis « d'accord » : 61,4% contre 48,5%.

Les extraits des deux tableaux correspondants (élèves de seconde et élèves de première et terminale) sont donnés ci-dessous.

Tableau n° 5 (Question n° 4, élèves de seconde)

PROPOSITIONS	1	2	1 + 2
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins	53.1	29.1	82,2
Le chômage est dû au progrès technique	41.8	40.2	82,0
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché	52.3	29.5	81,8
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises	32.8	42.5	75,3
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir	22.1	46.4	68,5
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail	21.3	46.2	67,5
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible	17.0	48.5	65,5

Tableau n°6 (Question n° 4, élèves de première et terminale)

PROPOSITIONS	1	2	1 + 2
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché	47.2	44.4	91,6
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises	22.4	59.7	82,1
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible	19.3	61.4	80,7

Cependant, si les chômeurs n'acceptent pas de travailler à des salaires qu'ils jugent trop faibles, ils ne sont pas pour autant des individus paresseux. En effet, lorsqu'on classe les propositions de la question n° 4 dans l'ordre décroissant de celles qui recueillent un avis « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord », on constate que 74,71% des élèves se prononcent contre la proposition « les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi », comme en témoigne le tableau n° 7 ci-dessous. Cette proposition arrive en cinquième position des propositions avec lesquelles les élèves ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord.

Tableau n°7 (Question n° 4, ensemble des élèves)

PROPOSITIONS	3	4	3 + 4
Les femmes devraient rester à la maison	14.50	77.81	92,31
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)	39.27	46.22	85,49
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC	41.64	43.22	84,86
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires	43.88	39.10	82,98
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi	58.04	16.67	74,71

Pour les élèves de seconde, ce pourcentage s'élève à 73%. Quant aux élèves de première et de terminale, il est de 77,3%.

Section II. Les causes du chômage pour les élèves de lycée

2.1. Licenciements et déséquilibre du marché du travail

Les premières « causes » évoquées par les élèves, ne sont pas vraiment des causes mais décrivent plutôt une circonstance d'entrée en chômage (le licenciement) ou font le constat d'une inadéquation entre l'offre et la demande de travail.

2.1.1. Une évidence pour les élèves : le licenciement

Lorsqu'on pose aux élèves la question « quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'expression "CAUSES DU CHOMAGE" ? (le chômage, pourquoi ?) », l'un des premiers mots qui leur vient à l'esprit, massivement, est celui de licenciement : 112 élèves (33%) citent en effet ce terme (Cf. tableau n°8). Pour les élèves de seconde (tableau n°9), le pourcentage est sensiblement identique, puisque 68 élèves de cette classe citent le terme de licenciement (34,5% des élèves de seconde interrogés).

Tableau n°8 (Question n°2, ensemble des élèves, Fréquence minimale des mots 5)

Fréquence > 10 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence > 10 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Licenciement	112	2,536	Racisme	21	4,143
Manque de travail	75	1,933	Immigration	17	3,824
Manque d'emplois	73	1,973	Démission	12	3,583
Manque de diplômes	50	2,780	Manque d'expérience	12	3,833
Machines	37	3,054	Progrès technique	11	3,545
Mécanisation	32	3,156			
Robotisation	31	3,032			
Surpopulation	27	2,815			
Faillite d'entreprises	26	2,923			
Manque de qualification	23	2,609			
Crise économique	19	2,263			
Manque d'études	17	2,412			
Modernisation	15	3,000			
Immigrés	14	2,714			
Trop de personnes	14	2,143			
Technologie	12	3,000			
Crise	11	2,727			
Manque d'argent	11	3,091			

Fréquence ≤ 10 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence ≤ 10 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Baby-boom	10	2,600	Etat	10	3,500
Patrons	10	2,800	Informatisation	10	4,300
Retraite tardive	10	2,700	Concurrence	7	3,857
Trop de demandes d'emplois	10	2,200	Diplômes exigés trop élevés	6	3,667
Faillite	9	2,889	Industrialisation	6	4,333
Trop de "vieux "	9	3,000	Fainéantise	5	3,600
Automatisation	8	2,750	Gouvernement	5	3,200
Mondialisation	8	2,125	Manque de formation	5	5,000
Sans papier	8	2,375	Nouvelles Technologies	5	3,400
Faute professionnelle	7	2,429	Politique	5	3,600
Maladie	6	3,000	Trop de demande	5	3,400
Etudes	5	2,600			
Fusion	5	3,000			
Incompétence	5	2,400			

Tableau n°9 (Question d'évocation n°2, élèves de seconde)

Fréquence > 10 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence > 10 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Licenciement	68	2,471	Racisme	18	4,222
Manque de travail	64	1,844	Robotisation	16	3,563
Manque d'emplois	59	2,169	Immigration	13	4,000
Manque de diplômes	38	3,132			
Machines	30	2,900			
Faillite d'entreprises	25	3,040			
Surpopulation	20	2,500			
Mécanisation	18	2,833			
Manque d'argent	15	3,000			
Manque d'études	13	3,000			
Immigrés	12	2,500			
Trop de demandes	12	2,667			
Modernisation	11	2,909			
Trop de personnes	11	2,182			
Fréquence ≤ 10 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence ≤ 10 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Technologie	10	3,100	Etudes	10	3,300
Manque de qualification			Démission	8	3,500
Etat	9	1,667	Informatisation	7	4,000
Sans papier	8	2,875	Diplômes exigés trop élevés	6	3,667
Patrons	8	2,375	Fainéantise	5	3,800
Crise économique	7	2,714	Manque de compétence	5	3,600
Maladie	6	1,500			
Automatisation	6	3,000			
Manque d'entreprises	5	2,400			
	5	2,400			

Or, le licenciement est davantage une circonstance d'entrée au chômage qu'une véritable « cause » du phénomène. On peut noter cependant que pour les

élèves de lycée que nous avons interrogés, les licenciements l'emportent très clairement sur les autres circonstances d'entrée en chômage : la démission n'est ainsi citée que 12 fois, et les fins de contrats précaires ou l'entrée sur le marché du travail des jeunes ne sont jamais cités....

Pour les élèves, donc, un individu est d'abord au chômage parce que l'entreprise qui l'employait a procédé à des licenciements.

2.1.2. Une inadéquation Offre/demande

Ce qui apparaît ensuite lorsqu'on observe les résultats de la question d'évocation N°2, c'est que, pour les élèves, le chômage est d'abord dû au fait que l'offre d'emplois est insuffisante. Il n'y a pas assez de travail sur le marché du travail (75 élèves, soit 22% citent ainsi l'expression « manque de travail ») ou pas assez d'emplois offerts par les entreprises (73 élèves évoquent le « manque d'emplois »). Si l'on construit ainsi une catégorie²⁷ en regroupant les expressions « manque de travail », « manque d'emplois » « emplois durs à trouver » « manque d'embauches » « manque de places » ou « manque d'entreprises », 192 élèves (57%) citent finalement un mot ou expression qui se ramène à l'idée selon laquelle l'offre (d'emplois) est insuffisante sur le marché du travail.

De façon corrélative à cette insuffisance de l'offre d'emplois s'oppose une « demande » (d'emplois) excédentaire. Ainsi, pour 104 élèves (31%), le chômage est dû au fait notamment que : « les actifs sont trop nombreux » ou qu'« il y a trop de monde sur le marché du travail » ou « trop de personnes » ou « trop de demandeurs d'emploi » ou une « surpopulation » ou « trop de demande ».

Le tableau n°10 ci-dessous résume les résultats de la question N° 2 lorsqu'on fait des regroupements par catégories.

²⁷ La catégorisation et le regroupement des termes cités en grandes catégories est généralement explicité dans le corps du texte. Mais une présentation détaillée de ces catégories est proposée en annexe. Pour la question N°2, il s'agit de l'annexe N°9 , p. 700.

Tableau N° 10 (Question n° 2, regroupement par catégories, ensemble des élèves)

Fréquence > 10 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence > 10 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Offre insuffisante	192	2,234	Etat	41	3,846
Progrès technique	156	2,955	Immigrés	33	3,583
Etudes	144	3,083	Racisme	23	3,244
Licenciement	123	2,553	Jeunes	14	3,364
Demande excédentaire	104	2,702	Concurrence étrangère	13	3,385
Entreprise et patrons	54	2,815	Incompétence	13	3,929
Faillite d'entreprises	48	2,979	Retraite trop tardive	13	3,833
Crise	40	2,600	Démission	12	4,043
Manque de qualification	33	2,667	Manque d'expérience	12	3,308
Problèmes financiers	33	3,121	Coût du travail	11	4,545
Fréquence ≤ 10 et Rang Moyen < 3,2			Fréquence ≤ 10 et Rang Moyen ≥ 3,2		
Mot	Fréquence	Rang Moyen	Mot	Fréquence	Rang Moyen
Baby-boom	10	2,600	Fainéantise	8	3,875
Faute professionnelle	9	2,444	Concurrence	7	3,857
Trop de "vieux"	9	3,000	Economie	5	3,400
Mondialisation	8	2,125	Inégalités	5	3,800
Sans papier	8	2,375			
Femmes	7	2,857			
Maladie	6	3,000			
Fusion	5	3,000			

On voit ainsi que les catégories « Offre insuffisante » et « demande excédentaire » figurent respectivement en 1^{ère} et 5^{ème} positions dans les causes du chômage spontanément évoquées par les élèves.

La question qui se pose ensuite est celle de savoir ce qui provoque les licenciements ou cette inadéquation offre/demande. Pour les élèves, assez massivement, les causes du déséquilibre du marché du travail ou des licenciements sont le progrès technique et le manque de diplômes ou d'études.

2.2. Le progrès technique et le manque de diplômes parmi les premiers responsables du chômage

2.2.1. Le progrès technique, cause du chômage : une représentation forte chez les élèves

Dans la question N°2 (voir tableau n°8 ci-dessus), 37 élèves citent les machines comme cause du chômage, 32 élèves la mécanisation, 31 élèves la

robotisation, 15 élèves la modernisation, 11 élèves le progrès technique, 10 élèves l'informatisation, 8 élèves l'automatisation, 5 élèves les nouvelles technologies : toutes ces expressions recouvrent l'idée selon laquelle la mise en œuvre de nouveaux processus productifs entraîne la substitution de capital au travail et donc la destruction d'emplois. Finalement, si l'on crée une catégorie « progrès technique » englobant ces différentes expressions, on remarque que 156 élèves (46%) citent des notions renvoyant à cette idée. C'est la seconde catégorie évoquée par les élèves, avec un rang moyen de 2,95. Ces termes sont donc cités très souvent et dans les premiers rangs (voir tableau N° 10 ci-dessus).

Dans la question N° 3, (question de caractérisation) la proposition « le progrès technique » est choisie par 66,77% des élèves comme faisant partie des « causes les plus importantes du chômage ». Cette proposition a été majoritairement choisie en premier rang par les élèves et elle obtient la « moyenne » 2,6²⁸.

Le tableau ci-dessous nous donne un extrait du classement des différentes propositions qui ont été choisies comme « caractéristiques » par les élèves.

Tableau N° 11 (Question n°3, ensemble des élèves)

Propositions	Moyenne	Causes les plus importantes du chômage
Le progrès technique	2.60	66.77
Le manque de diplômes	2.43	58.88

Enfin dans la question N°4, 77,81% des élèves se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec la proposition « Le chômage est dû au progrès technique », ainsi que le montre l'extrait de tableau ci-dessous. En moyenne, cette proposition reçoit une « note »²⁹ de 1,96. Certes cette proposition n'est « que » la troisième lorsqu'on observe le tableau N° 12 (ci-dessous). Mais ce que nous avons retenu ici, à partir notamment des réponses des questions N° 2 et N°3, c'est la cohérence du système de représentations des élèves.

²⁸ Dans cette question (voir chapitre III), Chaque item est codé : 3 s'il a été choisi comme caractéristique, 1 s'il a été choisi comme non caractéristique ou 2 s'il n'a pas été choisi. Ainsi, plus la moyenne obtenue par une proposition est élevée, plus la proposition est considérée par les élèves comme « caractéristique » du phénomène étudié.

²⁹ Dans la question N° 4, plus la moyenne est faible, plus le degré d'adhésion est fort, plus elle est élevée, plus le degré d'adhésion est faible.

Tableau N° 12 (Question n°4, ensemble des élèves)

PROPOSITIONS	1	2	1 + 2
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché	50.00	35.93	85,93
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises	28.34	49.84	78,18
Le chômage est dû au progrès technique	32.83	44.98	77,81
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins	41.62	31.74	73,36
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible	18.02	54.05	72,07
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail	20.28	50.35	70,63
S'il y a une crise économique dans un autre pays (en Europe ou dans le reste du monde), il peut y avoir plus de chômage en France	19.50	46.75	66,25
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir	17.50	46.25	63,75
Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi	11.75	46.08	57,83
Il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes	18.79	36.94	55,73

On le voit donc, pour les élèves, le progrès technique est une cause importante d'apparition ou d'aggravation du phénomène du chômage.

Ces résultats sont par ailleurs remarquablement stables quel que soit le niveau de classe. Pour ce qui concerne la question de caractérisation par exemple (n°3), le progrès technique apparaît comme la cause la plus importante de chômage aussi bien pour les élèves de seconde que pour les élèves de première et de terminale, et les fréquences sont peu différentes : 66,84% des élèves de seconde ont ainsi choisi le progrès technique parmi les causes les plus importantes de chômage, contre 66,67% des élèves de première et terminale (voir les tableaux n° 13 et 14 ci-dessous).

Tableau N° 13 (Question n° 3, élèves de seconde)

PROPOSITIONS	Moyenne	Causes les plus importantes du chômage	Ne sont pas des causes de chômage
Le progrès technique	2.62	66.84	5.10
Le manque de diplômes	2.51	64.97	13.71

Tableau N° 14 (Question n° 3, élèves de première et terminale)

PROPOSITIONS	Moyenne	Causes les plus importantes du chômage	Ne sont pas des causes de chômage
Le progrès technique	2.58	66.67	8.51
Le manque de diplômes	2.31	50.35	19.15

Quelques différences apparaissent cependant dans les résultats de la question n°4. Pour les élèves de seconde, la proposition « le chômage est dû au progrès technique » arrive en deuxième position lorsqu'on classe les propositions dans l'ordre décroissant de celles qui ont recueilli un avis « tout à fait d'accord » ou « d'accord » (tableau n° 15 ci-dessous). Pour les élèves de première et de terminale, cette proposition, même si elle recueille encore 72,4% d'avis « tout à fait d'accord » ou « d'accord », n'arrive cependant qu'en 6^{ème} position (tableau n°16 ci-dessous). Et surtout, elle recueille davantage d'avis « d'accord » (51,8%) que d'avis « tout à fait d'accord » (20,6%), alors que pour les élèves de seconde, on observe un partage relativement « équitable » entre les avis « tout à fait d'accord » (41,8%) et « d'accord » (40,2%).

Les élèves de première et de terminale ont donc un avis plus nuancé que les élèves de seconde sur cette question. Lors de l'enquête (après la passation, dans le cadre de petites discussions informelles avec les élèves interrogés), plusieurs élèves de ces niveaux de classe nous avaient ainsi confié qu'ils avaient eu du mal à donner un avis sur cette proposition, car cela « dépend ». Ils expliquaient en effet qu'il fallait distinguer le court terme du long terme, les approches sectorielles des approches globales... Ces élèves avaient déjà eu des cours de sciences économiques et sociales et avaient même, pour certains, évoqué le progrès technique comme cause du chômage en classe de seconde ; ils avaient donc davantage de connaissances sur le sujet que les élèves de seconde.

Tableau N° 15 (Question n°4, élèves de seconde)

PROPOSITIONS	1	2	1 + 2
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins	53.1	29.1	82,2
Le chômage est dû au progrès technique	41.8	40.2	82,0
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché	52.3	29.5	81,8
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises	32.8	42.5	75,3
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir	22.1	46.4	68,5
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail	21.3	46.2	67,5
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible	17.0	48.5	65,5
Il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes	24.5	37.8	62,3

Tableau N° 16 (Question n° 4, élèves de première et terminale)

PROPOSITIONS	1	2	1 + 2
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'œuvre est bon marché	47.2	44.4	91,6
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les charges des entreprises	22.4	59.7	82,1
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible	19.3	61.4	80,7
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail	18.6	56.8	75,4
S'il y a une crise économique dans un autre pays (en Europe ou dans le reste du monde), il peut y avoir plus de chômage en France	20.1	52.5	72,6
Le chômage est dû au progrès technique	20.6	51.8	72,4
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins	25.9	35.3	61,2
Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi	8.6	49.3	57,9
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir	12.1	45.7	57,8
Il y a des chômeurs parce qu'il y a trop de gens qui veulent travailler	13.6	37.1	50,7
Il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes	11.0	35.4	46,4

2.2.2. Le chômage est dû également à un « manque de diplômes » ou à un « Niveau d'études insuffisant »

Dans la question d'évocation N° 2, 144 élèves (près de 43%) citent « les études » comme facteur de chômage (voir tableau N°10 plus haut).

Cette catégorie a été construite en regroupant les mots ou expressions liés à l'idée selon laquelle le manque (voire l'absence) d'études ou de diplômes sont un facteur aggravant ou une cause de chômage : « arrêt des études trop tôt », « diplômes exigés trop élevés », « diplômes », « échec scolaire », « école », « études », « manque de diplômes », « manque d'études », « non diplômé ».

Par ailleurs, dans la question N° 3, la proposition « le manque de diplômes » est choisie par 58,88% des élèves comme faisant partie des « causes les plus importantes du chômage ». C'est la deuxième des causes choisies par les élèves (Voir tableau n°11 ci-dessus).

Dans la question 4 également, 55,73% des élèves sont « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec la proposition « il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes » (Voir tableau N° 12 ci-dessus).

Là encore, on observe des différences entre les élèves de seconde et ceux de première et terminale. L'ordre des propositions (question n°3), lorsqu'on les classe dans l'ordre décroissant de celles qui ont été choisies parmi les causes les plus

importantes du chômage, est le même pour les élèves de tout niveau de classe. Cependant, la fréquence est différente. « Le manque de diplôme » constitue en effet une cause importante du chômage pour 65% des élèves de seconde, contre 50,35% des élèves de première et terminale (tableaux n° 13 et 14).

Pour ce qui concerne la question n°4, la proposition « il y a du chômage parce que la main d'œuvre n'a pas assez de diplômes » recueille 62,3 % d'avis « tout à fait d'accord » ou « d'accord » chez les élèves de seconde. Cette proposition arrive en huitième position (voir tableau n° 15).

Pour les élèves de première et de terminale, cette proposition n'arrive qu'en onzième position, avec un « score » de seulement 46,4% d'avis « tout à fait d'accord » ou « d'accord ». 11% seulement de ces élèves de première ou terminale sont « tout à fait d'accord » avec la proposition (voir tableau n°16).

2.3. Les « faux-coupables » du chômage sont-ils considérés comme tels par les élèves ?

2.3.1. Les femmes, les syndicats ou les allocations chômage ne sont pas responsables du chômage

Il est intéressant également de constater dans ces résultats que pour les élèves, les syndicats, les femmes et les allocations-chômage ne sont pas souvent des responsables du chômage, autant de propositions qui relèvent pourtant du « sens commun » concernant les causes du chômage.

Les notions de « syndicat » ou « travail des femmes » n'ont pas été citées dans la question d'évocation N° 2 ou si elles l'ont été, c'est par cinq élèves ou moins (les femmes ont été citées par cinq élèves, et encore, cela pouvait signifier pour les élèves que les femmes sont plus touchées que les autres catégories par le phénomène du chômage...).

Dans la question N° 3, La proposition « le travail des femmes » est choisie par 61,72 % des élèves comme n'étant pas une cause de chômage. C'est la deuxième proposition choisie après l'Euro (65,68%). La proposition « les

syndicats » est citée en troisième position par 28,40 % des élèves. Quant aux allocations chômage, elle apparaissent en sixième position. Le tableau n° 17 ci-dessous présente un extrait des résultats de la question N° 3.

Tableau N° 17 (Question n 3, ensemble des élèves)

PROPOSITIONS	Moyenne	Ne sont pas des causes de chômage
l'Euro	1.36	65.68
Le travail des femmes	1.45	61.72
Les syndicats	1.72	28.40
Le RMI	1.85	25.15
Une monnaie forte	1.78	23.67
Les allocations chômage	1.88	22.78
Des salaires trop élevés	1.81	21.36

De la même façon, dans la question N°4, 92,31% des élèves sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec la proposition « les femmes devraient rester à la maison ». Le tableau n° 18 ci-dessous donne un extrait des résultats de la question N° 4.

Tableau N° 18 (Question n° 4, ensemble des élèves)

PROPOSITIONS	3	4	3 + 4
Les femmes devraient rester à la maison	14.50	77.81	92,31
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)	39.27	46.22	85,49
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC	41.64	43.22	84,86
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires	43.88	39.10	82,98
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi	58.04	16.67	74,71
Les entreprises n'embauchent pas car elles ont peur de ne plus pouvoir licencier ensuite	41.59	20.49	62,08
Il y a du chômage parce que les taux d'intérêts des banques sont trop élevés	44.98	14.56	59,54
Les entreprises ont du mal à trouver de la main d'œuvre qualifiée	33.33	19.39	52,72
Les entreprises n'embauchent pas car les consommateurs n'achètent pas assez leurs produits	41.74	19.52	51,26

En ce qui concerne les résultats comparés des élèves selon leur niveau de classe, on constate que dans la question n°3, les éléments cités ci-dessus, le travail des femmes, les allocations chômage ou les syndicats apparaissent pour tous les élèves dans les dix premières des propositions n'étant pas considérées comme faisant partie des causes du chômage.

Mais, là encore, l'ordre intervient (voir tableaux n° 19 et 20 ci-dessous). Pour les élèves de première et de terminale, toutes ces propositions sont rejetées

comme causes du chômage dans les premiers rangs, juste après l'euro, comme si un enseignement préalable de SES leur avait permis de se « débarrasser » de l'ensemble de leurs idées reçues.

Pour les élèves de seconde, les choses sont un peu plus confuses, en ce sens que d'autres propositions ont été choisies avant celles que nous venons de citer : une monnaie forte, des prix trop bas ou une demande insuffisante. Seuls 18,78% des élèves de seconde déclarent ainsi les syndicats non responsables du chômage. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils attribuent à ces syndicats la responsabilité du chômage. En fait, 80,7% des élèves de seconde n'ont pas retenu cette proposition (ni comme cause, ni comme « non cause »).

Tableau N° 19 (Question n° 3, élèves de seconde)

PROPOSITIONS	Moyenne	Ne sont pas des causes de chômage
L'Euro	1.37	64.47
Le travail des femmes	1.46	59.90
Une monnaie forte	1.73	30.96
Une demande insuffisante	1.93	20.92
Des prix trop bas	1.78	23.86
Des salaires trop élevés	1.81	21.83
Les allocations chômage	1.91	20.30
Le RMI	1.90	20.30
Une monnaie faible	1.84	18.78
Les syndicats	1.82	18.78

Tableau N° 20 (Question n° 3, élèves de première et terminale)

PROPOSITIONS	Moyenne	Ne sont pas des causes de chômage
L'Euro	1.35	67.38
Le travail des femmes	1.42	64.29
Les syndicats	1.60	41.84
Le RMI	1.77	31.91
Les allocations chômage	1.84	26.24
L'immigration	2.05	23.40
Des salaires trop élevés	1.81	20.71

En ce qui concerne la question n°4, on rencontre par contre peu de différences dans les réponses des élèves selon leur niveau de classe. L'ordre des propositions pour lesquelles les avis sont « pas d'accord » ou « pas du tout

d'accord » est le même, et les fréquences varient peu, ainsi que le montrent les tableaux n° 21 et 22 ci-dessous.

Tableau N° 21 (Question n° 4, élèves de seconde)

PROPOSITIONS	3	4	3 + 4
Les femmes devraient rester à la maison	15.2	78.2	93,4
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)	37.2	50.3	87,5
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC	38.2	45.5	83,7
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires	40.2	42.3	82,5
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi	55.1	17.9	73 ,0

Tableau N° 22 (Question n° 4, élèves de première et terminale)

PROPOSITIONS	3	4	3 + 4
Les femmes devraient rester à la maison	13.4	77.5	90,9
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC	45.7	40.7	86,4
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires	49.3	34.5	83,8
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)	41.8	41.1	82,9
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi	61.7	15.6	77,3

Ces différents éléments « travail des femmes », « syndicats », « allocations-chômage », ne sont donc pas des obstacles au sens où ils ne posent pas problème pour les élèves. Les manuels scolaires les plus récents ne « combattent » d'ailleurs plus ces idées reçues.

2.3.2. L'immigration reste par contre un « objectif-obstacle »

Les résultats de l'enquête sont nuancés sur ce point, et pour partie difficiles à interpréter. On peut par exemple se poser la question de savoir s'il n'y a pas un biais lié au fait que les élèves savent qu'il est « politiquement incorrect » dans l'institution scolaire de formuler des opinions défavorables aux immigrés ou à l'immigration.

Cependant, le fait que dans la question N°2 (question d'évocation spontanée) 33 élèves (10%) citent l'immigration ou les immigrés comme une cause de chômage apparaît comme relativement faible (voir ci-dessus tableau n°9).

Mais dans la question 3, l'immigration est citée par 36,01% des élèves comme faisant partie des « causes les plus importantes de chômage » (6^{ème} cause pour l'ensemble des élèves).

Cela est particulièrement vrai pour les élèves de seconde. L'immigration a en effet été choisie en troisième position comme faisant partie des « causes les plus importantes de chômage » par ces élèves (voir tableau n°23 ci-dessous). Seuls 13,33% des élèves déclarent que l'immigration n'est pas une cause de chômage.

Tableau N° 23 (Question n° 3, élèves de seconde)

PROPOSITIONS	Causes les plus importantes du chômage	Ne sont pas des causes de chômage	Propositions non choisies
Le progrès technique	66.84	5.10	28.06
Le manque de diplômes	64.97	13.71	21.32
L'immigration	41.54	13.33	45.13

Pour les élèves de première et terminale, les choses sont différentes : l'immigration n'est déjà plus qu'en sixième position dans la liste des causes les plus importantes du chômage, et, surtout, il y a presque autant d'élèves qui déclarent que l'immigration n'est pas une cause de chômage (23,40%) que d'élèves déclarant qu'il s'agit d'une des causes les plus importantes de chômage (28,37%). L'écart est de cinq points alors qu'il s'élève à plus de 28 points pour les élèves de seconde. En fait, près de la moitié (48,23%) des élèves de première et de terminale ont « écarté » cette proposition.

Tableau N° 24 (Question n° 3, élèves de première et terminale)

PROPOSITIONS	Causes les plus importantes du chômage	Ne sont pas des causes de chômage	Propositions non choisies
Le progrès technique	66.67	8.51	24.82
Le manque de diplômes	50.35	19.15	30.50
Un âge de la retraite trop élevé	48.23	7.09	44.68
La concurrence étrangère	42.55	7.80	49.65
Le manque de qualification de la main d'œuvre	41.84	9.22	48.94
L'immigration	28.37	23.40	48.23

Section III : quel lien entre le phénomène du chômage et les autres sphères de l'activité économique et sociale ?

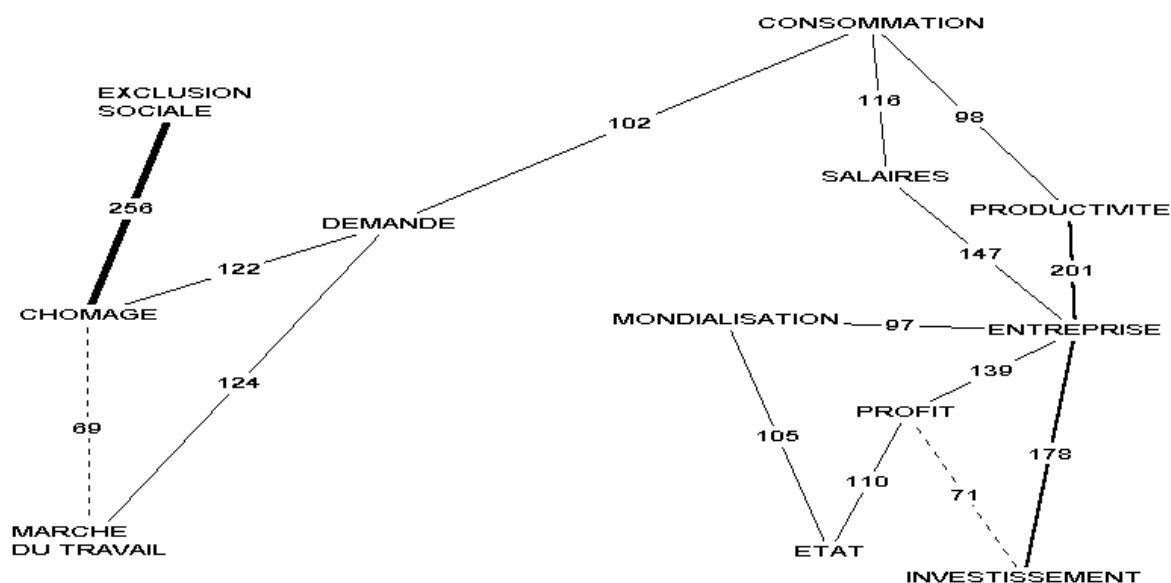
3.1. Sphère de l'entreprise versus sphère de l'exclusion sociale

Dans la question N°5, il était demandé aux élèves de relier deux à deux les mots qui leur semblaient « aller ensemble » (question de la roue). Nous avons tracé plusieurs graphes de similitudes³⁰ grâce au logiciel Avril. Nous avons choisi d'exploiter notamment le graphe au seuil 18% (pour l'ensemble des élèves) : c'est à dire que nous avons pris en compte ici l'ensemble des relations faites entre deux mots par au moins 62 élèves.

Question N° 5 : "roue" (ensemble des élèves)

100 % = 338 élèves

Seuil : 18 % = 62 relations



Dans ce graphe, on distingue assez nettement deux pôles :

- un pôle que l'on pourrait qualifier d'économique, organisé notamment autour de l'entreprise, qui investit, s'internationalise, recherche du profit et des gains de productivité et distribue des salaires aux travailleurs pourvu d'un emploi ;

³⁰ L'ensemble est présenté en annexe.

- et un pôle que l'on pourrait qualifier de « social » où la relation principale est celle qui existe entre le chômage et l'exclusion.

Pour les élèves, la vie de l'entreprise semble donc assez nettement séparée du marché du travail, du phénomène du chômage et de ses conséquences en termes d'exclusion sociale notamment.

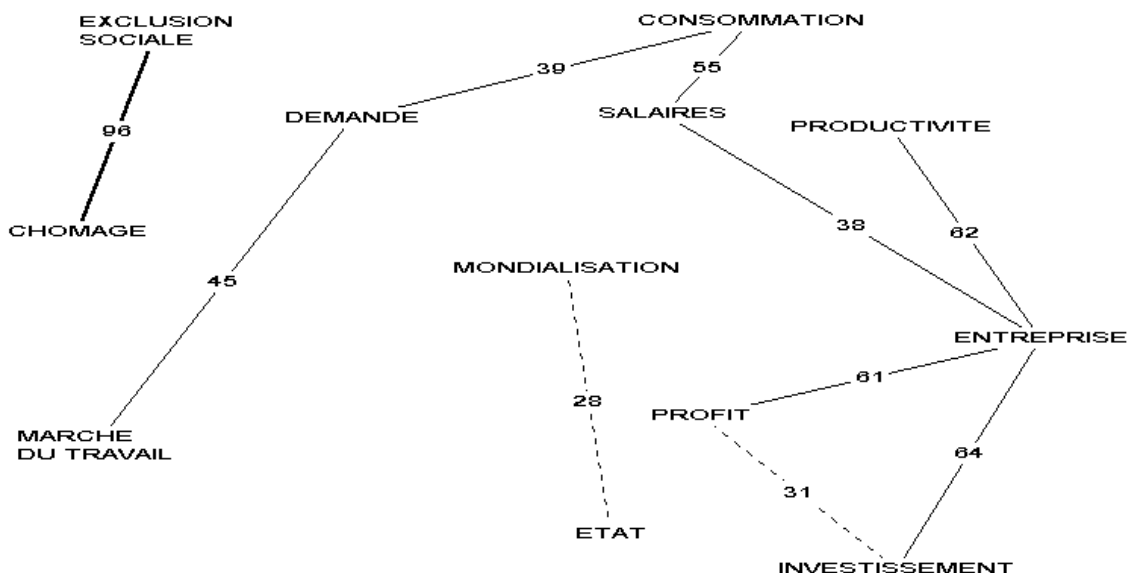
L'entreprise est une unité productive qui recherche avant tout des gains de productivité (201 relations établies entre « entreprise » et « productivité ») et du profit (139 relations). Elle investit (178 relations entre « entreprise » et « investissement ») et verse des salaires (147 relations entre « entreprise » et salaires »). Il existe également un lien non négligeable entre les entreprises et la mondialisation pour les élèves.

Si l'on observe les graphes de similitude différenciant les élèves de seconde des élèves de première et de terminale, on se rend compte que la configuration obtenue est assez largement similaire.

Question N° 5 : "roue" (élèves de première et terminale)

100 % = 141 élèves

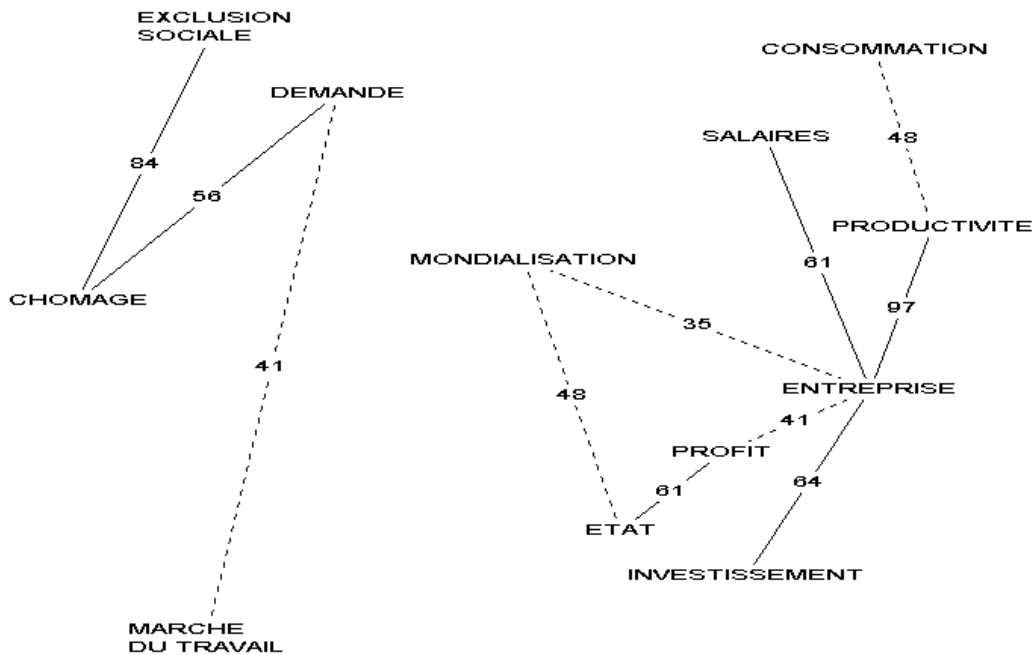
Seuil 18 % = 25 relations



Question N° 5 : "roue" (élèves de seconde)

100 % = 197 élèves

Seuil 18 % = 35 relations



On constate cependant que, au seuil 18%, le « pôle social » est, chez les élèves de première et terminale, totalement dissocié du marché du travail et de l'autre pôle.

Chez les élèves de seconde, les deux pôles sont également distincts, mais le pôle social est cependant relié au marché du travail et à la demande.

3.2. Les systèmes de catégories construits par les élèves

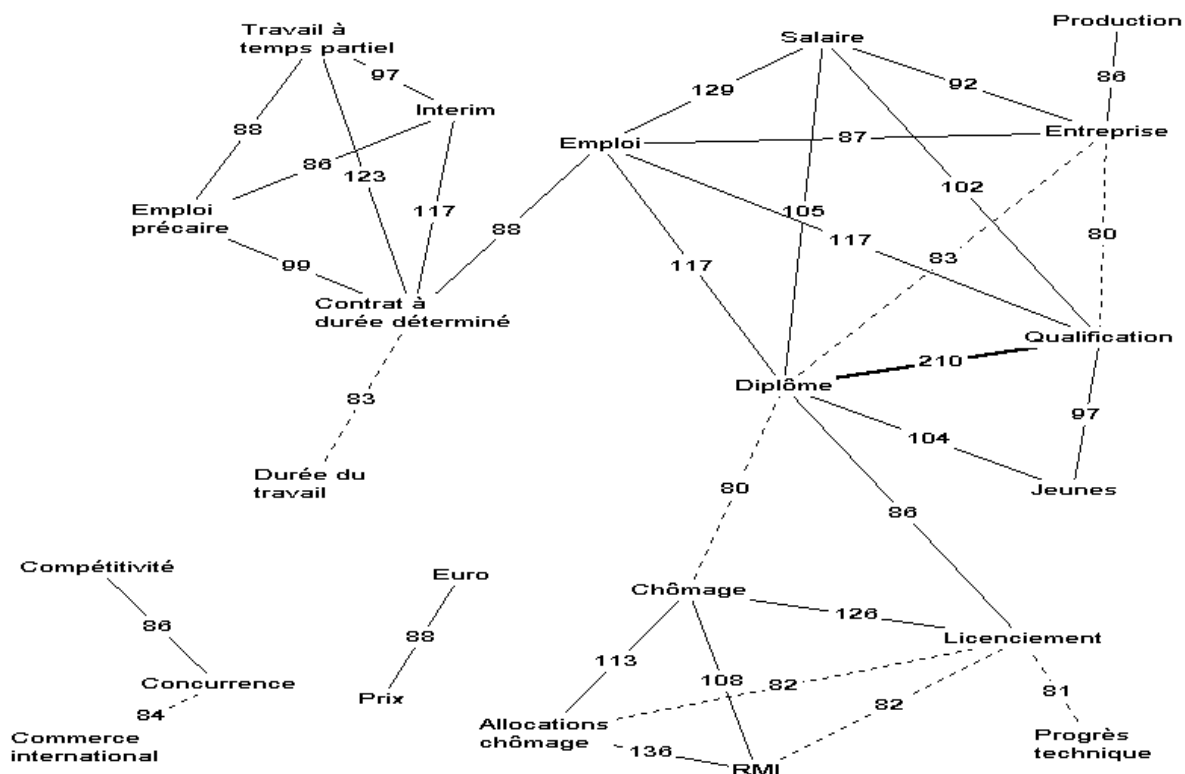
La question n°6 proposait aux élèves de constituer des groupes de mots à partir d'une liste de termes et expressions.

Comme pour la question n°5, nous avons construit plusieurs graphes de similitude, à des seuils différents. Nous avons choisi de travailler sur le graphe au seuil 24% environ, ce qui représente 80 relations au moins.

Question 6 : groupes de mots (ensemble des élèves)

100 % = 338 élèves

Seuil : 23,67 % = 80 relations



Lorsqu'on observe ce graphe, quatre pôles apparaissent cette fois assez distinctement :

- un pôle lié au chômage proprement dit, avec ses circonstances d'entrée ou ses causes (licenciement, progrès technique ou manque de diplômes) et ses conséquences (allocations – chômage et RMI) ;
- un pôle qui concerne la précarisation de l'emploi, et met en évidence de nombreuses relations entre l'emploi précaire, le travail à temps partiel, l'intérim ou les contrats à durée déterminée ;
- un pôle autour de l'entreprise, unité de production où cette fois le lien avec l'emploi est plus présent. L'entreprise crée des emplois, le plus souvent précaires, puisque ce pôle est relié au pôle de la précarisation par le mot « emploi » justement et elle est demandeuse de diplômes et de qualification. Le lien avec le pôle du chômage se fait autour du diplôme ;
- un pôle autour de la concurrence internationale, avec l'impératif de compétitivité, lié notamment au commerce international. Ce pôle n'est pas (à ce seuil en tous cas) relié au pôle de la production et de l'entreprise. Le lien se fait au

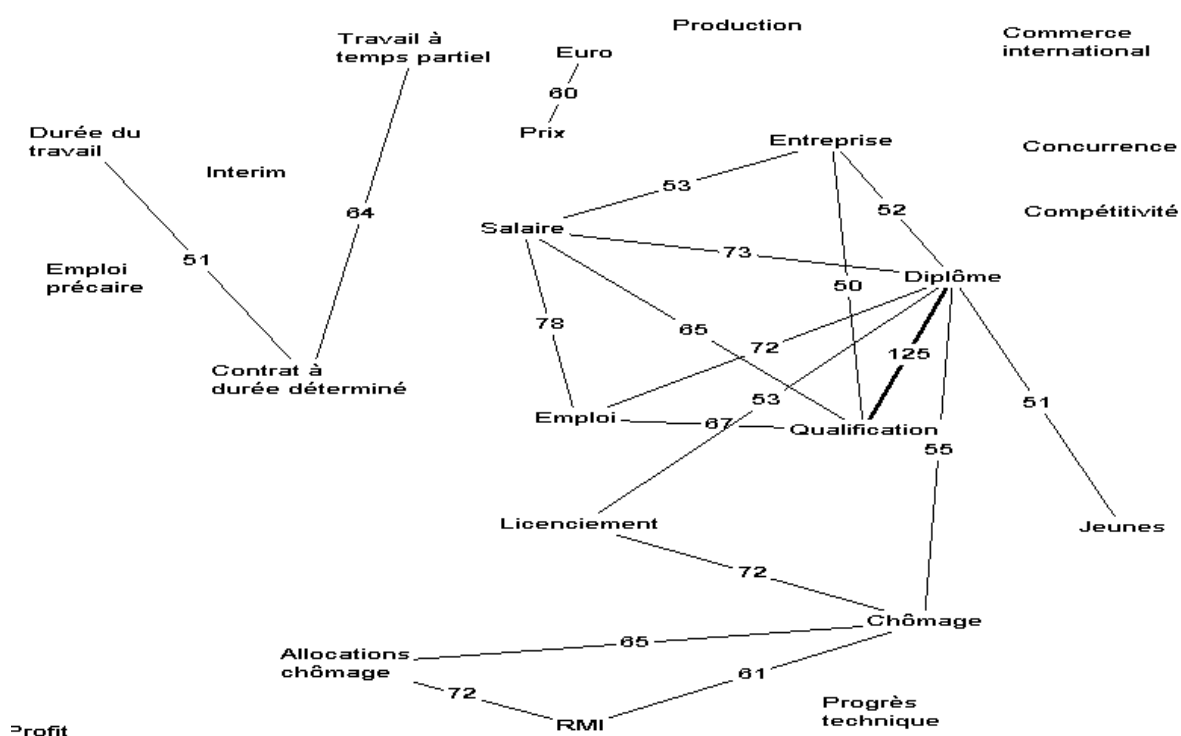
seuil 21%, c'est à dire que 72 élèves ont mis dans un même groupe de mots, les mots « entreprise » et « concurrence ».

Chez les élèves de seconde, on retrouve un peu cette configuration, mais le pôle « international » n'apparaît pas au seuil 25,4%. Il faut descendre au seuil 20% (40 relations), pour que soient reliés le commerce international, la compétitivité et la concurrence (voir graphe de similitude au seuil 20% en annexe).

Question 6 : groupes de mots (élèves de seconde)

100 % = 197 élèves

Seuil : 50 relations $\approx 25,4 \%$



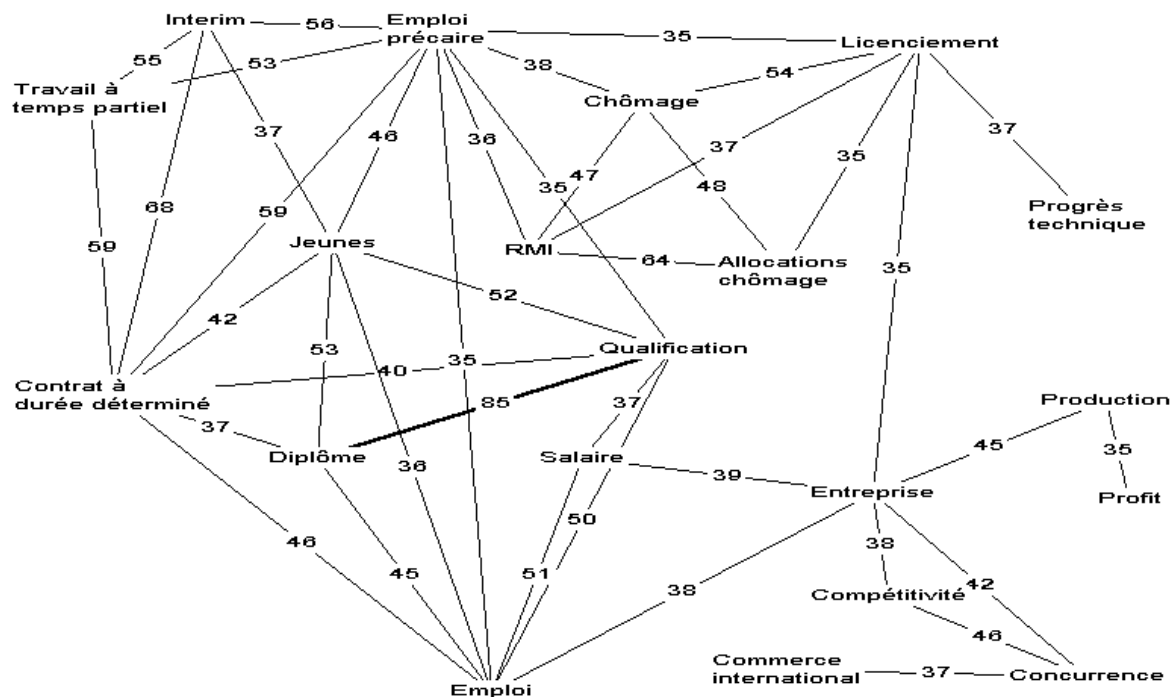
Pour les élèves de première et terminale, à un seuil comparable ($\approx 25\%$, représentant au moins 35 relations), l'éclatement des représentations est moins net. Il faut passer au seuil 32% (45 relations) pour que se détachent plus nettement les pôles décrits précédemment.

Il est intéressant de noter également que pour ces élèves, les « jeunes » jouent un rôle plus important : ils sont le lien qui existe entre la sphère de la précarité et la sphère de l'emploi passant par le diplôme et la qualification.

Question 6 : groupes de mots (élèves de première et terminale)

100 % = 141 élèves

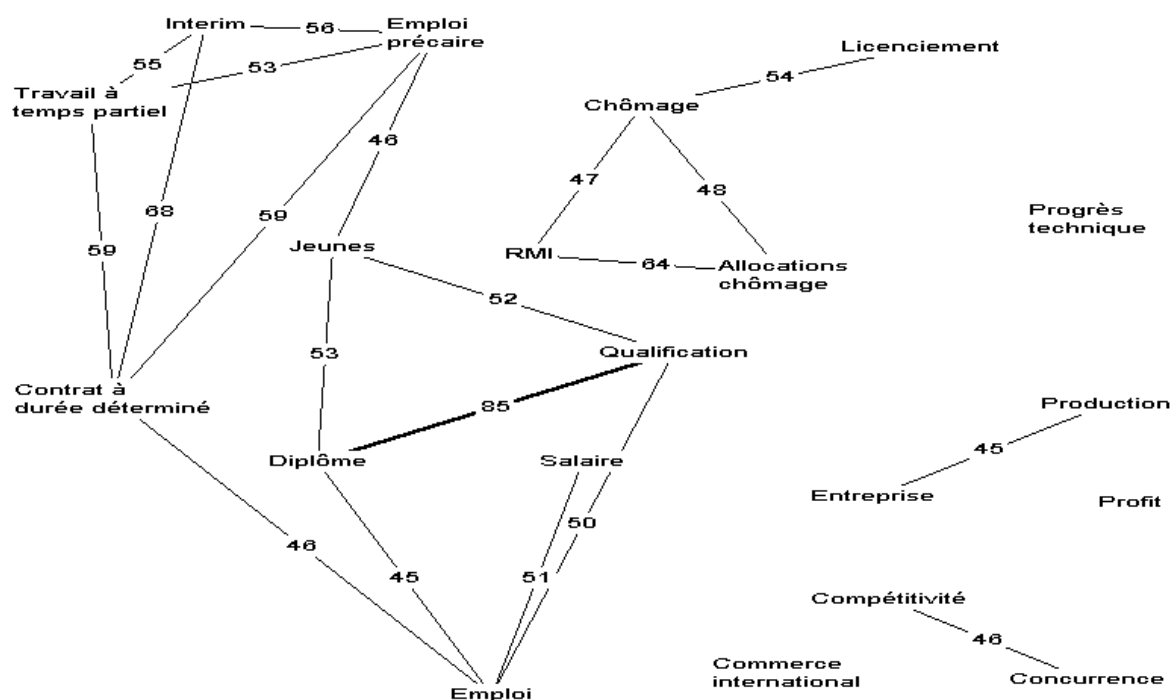
Seuil : 35 relations \approx 25 %



Question 6 : groupes de mots (élèves de première et terminale)

100 % = 141 élèves

Seuil : 45 relations \approx 32 %



Chapitre V :

Les représentations des élèves sur le chômage : un essai d'interprétation

Comme on pouvait s'y attendre, un écart a pu être constaté entre les résultats concernant les représentations sociales des élèves et les discours « scientifiques » sur le chômage : caractère conventionnel de la définition, théories explicatives du phénomène... Nous nous sommes efforcée, pour chaque résultat présenté, de mettre en évidence les « différences » ou les « rapprochements possibles » entre le discours des élèves et le discours scientifique.

Section I. « Sens commun » et définitions « savantes »

1.1. La définition du chômage par les élèves

1.1.1. INSEE et ANPE

Un premier point semble ici important à noter : le caractère « conventionnel » de la définition économique du chômage n'est pas connu des élèves. Cela apparaît « normal » pour des élèves de seconde à qui on n'a pas encore enseigné les différentes définitions du chômage, mais il n'existe pas de différence significative de ce point de vue-là entre les élèves de seconde et les élèves de première ou de terminale ES.

En effet, pour l'INSEE notamment, un chômeur est bien un individu sans travail³¹, mais n'est pas nécessairement inscrit à l'ANPE ; en outre, et de façon tout à fait conventionnelle, un chômeur est un « actif », qui fait donc partie de la population active. A contrario, pour le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, un chômeur n'est pas nécessairement un individu « sans travail » ou « sans emploi ».

³¹ Selon les recommandations du Bureau International du Travail (BIT) appliquées par l'INSEE dans ses Enquêtes annuelles sur l'Emploi, il suffit en effet qu'un individu ait travaillé ne serait-ce qu'une heure dans la semaine précédant l'enquête pour qu'il ne puisse pas être considéré comme chômeur.

Ce ministère publie en effet une mesure mensuelle du chômage à partir des fichiers de l'ANPE. Or, la catégorie 1 des Demandes d'emploi en fin de mois (DEFM) recensées à l'Agence Nationale pour l'Emploi, regroupe les personnes inscrites à l'ANPE déclarant être à la recherche d'un emploi à temps plein et à durée indéterminée, ayant éventuellement exercé une activité occasionnelle ou réduite d'au plus 78 heures dans le mois. Le nombre de chômeurs diffère ainsi selon la définition retenue. En Août 2000, on comptait 2 328 800 demandeurs d'emploi de catégorie 1 inscrits à l'ANPE, et 2 527 000 chômeurs au sens du BIT³². Tout est donc « affaire de convention » et il semble important d'insister sur ce point dans un enseignement portant sur le phénomène du chômage en sciences économiques et sociales.

1.1.2. Chômage et inactivité

On l'a vu dans le chapitre précédent, un assez grand nombre d'élèves cite le mot inactif lorsqu'on leur pose la question d'évocation n°1.

En effet, 85 d'entre eux (soit 25%) évoquent le mot « inactif » pour caractériser le chômage, et cela avec un rang moyen de 2,38. Ce mot est donc cité souvent et dans les premiers rangs.

On a vu également que les élèves de seconde ne donnent pas cette réponse beaucoup plus souvent que les autres : 51 élèves de seconde ont cité le terme inactif (26% des élèves de seconde interrogés) contre 34 élèves de première et terminale (24% des élèves de ces niveaux de classe interrogés). Cette représentation est donc non seulement forte, mais elle est « tenace » au sens où les élèves ayant eu un enseignement de sciences économiques et sociales citent ce terme pratiquement aussi souvent que les élèves entrant au lycée.

On bute là sur un véritable obstacle dans la mesure où les élèves se réfèrent de façon importante à une idée « commune » de la notion d'activité : est actif, quelqu'un qui « fait » quelque chose, qui agit, et notamment qui travaille. On parle

³² Les chômeurs au sens du Bureau International du Travail (BIT) sont les personnes sans emploi, à la recherche effective d'un emploi et immédiatement disponibles. Les données sont établies une fois par an à partir des résultats de l'enquête annuelle sur l'Emploi effectuée par l'INSEE. Partant de cette enquête - emploi, et des chiffres publiés par l'ANPE, le Ministère de l'Emploi calcule ensuite chaque mois une estimation du chômage au sens du BIT.

ainsi de l'activité professionnelle. Or, le chômeur ne travaille pas, il n'a pas d'activité au sens courant de ce terme.

Les élèves ont ainsi du mal à percevoir l'aspect conventionnel de la définition de certains concepts économiques.

Cette représentation comme obstacle se retrouve également dans les propos de certains élèves interrogés par l'équipe de Bautier et Rochex (1998). C'est ainsi que ces auteurs notent que Séverine « qui ne peut admettre (...) qu'un chômeur puisse faire partie de la population active, n'est pas loin de penser que son professeur "en rajoute" et que tout irait mieux s'il expliquait "comme on nous parle" » (Bautier et Rochex, 1998, p. 280). Ils citent également le cas de Valérie :

celle-ci a bien retenu de ses cours de SES que les termes tels que *ménage*, *actifs*, etc. pouvaient y avoir une autre signification que dans le langage courant, mais c'est pour déplorer qu'il en soit ainsi et qu'on les utilise mal dans la vie de tous les jours : "ça devrait être employé comme ça dans la vie courante, mais on ne l'emploie pas... je voudrais parler de façon à ce que, en cours et en dehors, ce soit la même chose, ce soient les mêmes mots, le même vocabulaire (p. 281).

Bautier et Rochex font enfin référence au fait que certains élèves jouent même avec ironie de cet écart entre langage courant et langage « scientifique », ou en tout cas, conventionnel. Ils citent ainsi Guillaume, « bon élève manifestant une grande désinvolture vis à vis de son professeur de SES, qui commente les propos de celui-ci concernant la population active comme suit : "*ce que vous dites, c'est que le chômage est une forme particulière d'activité. C'est paradoxal*" » (p. 281).

1.2. L'inadéquation offre / demande

On l'a vu dans le chapitre précédent, l'une des premières « causes » du chômage est pour les élèves l'inadéquation entre « l'offre » et la « demande ». Il faut d'abord noter ici que les élèves utilisent les mots Offre et Demande dans un sens différent de celui de la théorie économique. En effet, ils raisonnent en termes d'offre d'emplois (émanant donc des entreprises) et de demande d'emplois (émanant des salariés ou des chômeurs). Mais la théorie économique, lorsqu'elle

parle de confrontation d'une offre et d'une demande sur le marché du travail, raisonne par rapport à la variable « travail » : la demande de travail émane des entreprises, l'offre de travail émane, elle, des travailleurs, « loueurs de leur force de travail ». Ainsi, pour la théorie économique, il y a chômage lorsque la demande de travail est inférieure à l'offre de travail.

Concernant cette « cause » évoquée par les élèves, on peut faire ici deux remarques :

- la première concerne le fait qu'il est très difficile de relier les difficultés de l'emploi à la situation démographique de la France, et notamment au fait qu'il y aurait « trop d'actifs » avec l'afflux sur le marché du travail des générations nombreuses issues du « Baby-boom ». Pour les démographes, et notamment pour M. L. Lévy, il y a « peu de lien entre la pyramide des âges des différents pays et le niveau du chômage » (Lévy, 1991). De même, pour B. Perret,

à l'encontre de cette idée, il faut cependant noter que les Etats-Unis connaissent encore un accroissement nettement plus rapide de leur population active, tout en maintenant un taux de chômage plus faible qu'en Europe. D'une manière, générale, il ne semble pas y avoir, au niveau international, de corrélation évidente entre le chômage et l'évolution démographique (Perret, 1995) ;

- la seconde concerne le fait que, pour les élèves, ces éléments (inadéquation offre/demande) sont donnés comme des « causes » du chômage. Or, une inadéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail, relèverait plutôt d'une définition du chômage. S'il y a chômage, c'est bien parce qu'il y a à un moment donné plus d'offre (de travail) que de demande. La question qu'il faut donc se poser, c'est la raison pour laquelle il y a cette inadéquation offre/demande.

1.3. Le diplôme et l'emploi

Pour ce thème encore, on peut montrer qu'il est possible de s'appuyer sur les représentations sociales des élèves dans le cadre d'un enseignement sur le chômage.

En effet, une étude comparant les taux de chômage français et américain a ainsi pu montrer que pour les travailleurs de plus de 25 ans, le différentiel de taux de chômage s'explique pour l'essentiel par celui des structures de qualification : « une part essentielle (de l'ordre de deux tiers) de l'écart agrégé de taux de chômage est [de ce fait] imputable à la forte proportion des personnes non diplômées dans la population active française » (Lefranc, 1997, p.61).

Cependant, certains auteurs considèrent que dans certains cas la « course au diplôme » peut être un facteur de chômage ou d'inadaptation à l'emploi :

la course aux diplômes de formation générale est d'autant moins justifiée que les emplois de demain ne sont pas là où on le croit. Une illusion d'optique fréquente consiste à confondre le taux de croissance des emplois dans un métier donné et le nombre des emplois créés dans ce métier. Or le changement technique se traduit à la fois par un besoin accru, mais limité en nombre, de spécialistes de haut niveau, et par un besoin encore plus massif de travailleurs assez peu qualifiés - dans l'industrie (surveillance des machines) comme dans le tertiaire marchand (assistantes maternelles, aides-soignants, animateurs sociaux, personnels de sécurité, serveurs, etc.) (...) Pour la plupart de ces emplois, il ne faudra peut-être pas davantage de qualification apparente (sanctionnée par un diplôme), mais certainement un haut professionnalisme et des qualités de comportement (capacité d'apprendre, ouverture au travail en équipe, souci de qualité ...) ce qui pourrait écarter notamment ... les aigris de la course au diplôme. (Godet, 2000, p. 30)

Un tel point de vue entre alors en conflit avec les représentations sociales des élèves.

1.4. Immigration et emploi

Même si un tiers (environ) seulement des élèves semble considérer que l'immigration est une cause du chômage, il est important de traiter cette question en détail compte tenu du fait qu'il s'agit d'un débat qui traverse la société, et également parce que cette représentation est plus forte chez les élèves de seconde que chez les autres.

Trois aspects de ce débat doivent selon nous être privilégiés :

- tout d'abord, la précision dans les définitions et les concepts : par exemple les élèves doivent être capables de distinguer étrangers et immigrés ;
- ensuite, il est nécessaire de revenir sur la question de savoir si le flux d'immigration a alimenté le chômage (débat qui a surtout marqué les années soixante-dix et quatre-vingt) ;
- enfin, il faut sensibiliser les élèves à des approches nouvelles qui soulignent que le départ à la retraite de la génération du Baby-boom à partir de 2005 – 2010 va conduire à un déséquilibre de la pyramide des âges qui pourrait rendre nécessaire, comme pendant les Trente Glorieuses, le recours à l'immigration.

1.5. Les représentations en miettes

Les élèves ont une vision quelque peu « en miettes » des différents aspects du chômage.

Dans la question n°5 (roue) on voit apparaître deux pôles assez distincts, un pôle « social » autour de la relation chômage – exclusion et un pôle économique.

Mais le rapprochement entre cette sphère de l'entreprise et la sphère du marché du travail, du chômage et de ses conséquences sociales, n'est fait que par l'intermédiaire de la consommation et de la demande, ce qui apparaît quelque peu paradoxal. Il semble bien en fait qu'il y ait une confusion dans l'esprit des élèves entre la demande sur le marché du travail (demande d'emplois, pour eux, comme on a pu le voir plus haut) et la demande de biens et de services, qui entraîne la consommation, notamment grâce au salaire versé par les entreprises.

Il apparaît donc essentiel, dans un enseignement de sciences économiques et sociales, de bien préciser le sens du concept de « demande », tel qu'il est utilisé par les économistes. Au sens économique en effet, la demande concerne la demande de biens et services. Sur le marché du travail, on précise en général qu'il s'agit de la « demande de travail ».

Par ailleurs, il apparaît également important de ne pas traiter le marché du travail indépendamment des autres éléments de l'activité économique, en montrant notamment le rôle joué par la sphère de production dans ce phénomène.

Cette distinction économique / social apparaît également dans des entretiens recueillis auprès d'élèves scolarisés en classe de seconde (Bautier, Rochex, 1998). C'est ainsi que pour Mourad, interrogé sur la discipline SES, il y a clairement une distinction entre l'économique et le social : « les sciences économiques, c'est les entreprises, le chômage ; les sciences sociales, on étudie les enfants par rapport aux parents, les différentes civilisations. Des fois on fait des dossiers » (p. 254).

On a vu également que les réponses à la question n°6 font apparaître quatre « pôles » relativement distincts.

Or, il est bien évident que pour l'économiste, il y a un rapport entre les stratégies d'entreprise, l'organisation de la production, le coût salarial, d'une part, et le développement des emplois précaires d'autre part. Les élèves n'ont pas toujours les concepts qui leur permettent de faire ce lien : au seuil 25% les deux pôles sont en effet complètement séparés pour les élèves de seconde.

De même, on sait également que les stratégies d'entreprise et le progrès technique sont fortement liés aujourd'hui à la mondialisation. Or, les élèves autonomisent totalement les termes « compétitivité », « concurrence » « commerce international ».

Section II. Une articulation complexe aux paradigmes économiques

2.1. La question du chômage volontaire

Concernant la question du lien salaires – emploi, et la notion de chômage volontaire (non évoquée en tant que telle par les élèves, comme on a pu le voir plus haut), on note ici une certaine « contradiction » dans les représentations sociales des élèves.

On l'a vu dans le chapitre précédent, lorsqu'on demande aux élèves, dans la question N°4, de se prononcer sur leur degré d'adhésion à un certain nombre de propositions, 72% des élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la

proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible ». Or, cette proposition est la définition du chômage volontaire donnée par les économistes néo-classiques, en termes de rigidité du marché du travail : c'est en effet parce qu'il existe des obstacles à la baisse du taux de salaire réel (comme les allocations - chômage, le RMI ou le SMIC) que les travailleurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible et sont ainsi des « chômeurs volontaires ».

Une conséquence logique de cette définition du chômage volontaire est de conclure à une nécessaire suppression des obstacles à la flexibilité à la baisse des salaires, pour se rapprocher du niveau de plein-emploi. Or, pour les élèves, si les chômeurs sont des individus qui peuvent ne pas accepter de travailler à un salaire plus faible, ce n'est pas la baisse des salaires ou la suppression du SMIC qui permettra de lutter contre le chômage. Ainsi, si dans la question N° 4, la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail » recueille bien 70,63% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord », la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires » ne recueille, elle, que 17,01% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Dans la question n° 3, la proposition « des salaires trop élevés » est choisie par seulement 2,37% des élèves, la proposition « l'insuffisante flexibilité des salaires à la baisse » par 5,64% des élèves, comme faisant partie des « causes les plus importantes du chômage ». De même, le RMI, considéré comme certains libéraux comme un « revenu minimal », obstacle à la flexibilité à la baisse des salaires, n'a pas été choisi comme l'une des causes caractéristiques du chômage (10% des élèves seulement ont retenu la proposition « Le RMI »). Certes, seuls 25% des élèves l'ont classé parmi les propositions ne faisant pas partie des causes du chômage, même si c'est la quatrième proposition retenue comme n'étant pas une cause du chômage. En fait, la majorité des élèves n'ont pas retenu cette proposition (64,79%). Pour eux, le RMI ne fait pas partie des éléments « caractéristiques » du phénomène du chômage, dans un sens ou dans l'autre.

Pour les élèves, la notion de « flexibilité du travail » recouvre donc d'autres dimensions (notamment la recherche d'une plus grande souplesse de l'organisation du travail ou des horaires) que la dimension strictement salariale.

S'ils étaient en accord avec la logique libérale, ils se prononceraient massivement pour la flexibilité à la baisse des salaires. Cette contradiction est

sans doute liée à la dualité économique/social qui existe dans leur esprit : le chômage, on l'a vu plus haut, est porteur pour eux, de « malheur », de problèmes sociaux. Il faut donc protéger les individus contre les conséquences sociales négatives de ce phénomène. Et pour cela, il ne faut pas supprimer le SMIC ou le RMI.

Or, pour les libéraux, et en particulier pour J. Rueff, ce type de mesures est bien un obstacle à la baisse du chômage. Il constatait en effet en 1931 qu'il existait en Angleterre (depuis 1911) un système d'assurance – chômage qui donnait aux ouvriers sans travail une indemnité connue sous le nom de *dole*.

La conséquence d'un pareil régime a été d'établir un certain niveau minimum de salaire, à partir duquel l'ouvrier préfère toucher la « *dole* » plutôt que de travailler pour un salaire qui ne lui vaudrait qu'un excédent assez faible sur la somme qu'il reçoit comme chômeur. (...) Ainsi, la *dole* a surtout pour effet d'assurer indéfiniment le maintien de la discipline syndicale. C'est elle qui est l'instrument essentiel de la stabilisation des salaires à un niveau entièrement indépendant du niveau des prix, c'est elle qui est, par là, la cause du chômage permanent. (...) Avant la guerre et dans tous les pays le processus se continuait jusqu'à complète disparition du chômage. Autrement dit, la baisse des salaires nominaux continuait jusqu'à ce que le chômage ait complètement disparu dans les conditions du moment, c'est-à-dire dans les conditions résultant du niveau atteint, à l'instant considéré, par l'indice des prix. (...) L'expérience prouvait - quoi qu'on en ait dit - que le mécanisme était parfaitement efficace en ce sens qu'il avait toujours pour effet de faire disparaître par adaptation progressive et dans des délais assez courts, toutes les crises du chômage. Jamais dans l'histoire, jusqu'en 1920, on n'a observé un chômage permanent. Mais, depuis la guerre, ce mécanisme a cessé de jouer en Angleterre (...) Dans tous les domaines où un prix a été artificiellement fixé à un taux un peu différent de celui qu'il aurait spontanément atteint, il y a eu crise de quantité, et ceci sans exception. Lorsque le prix est fixé à un niveau trop bas, la demande dépasse l'offre, sans que l'équilibre puisse jamais se rétablir. (...) Sur le marché du travail en Angleterre, le prix a été fixé non au-dessous du niveau qu'il eut spontanément atteint mais au-dessus. Aussi est-ce là l'offre qui dépasse la demande (Rueff, 1931, pp. 222 – 230).

Ce « flou » des représentations des élèves est confirmé par le fait que seuls 25% des élèves adhèrent (avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») à la proposition « Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi ». 75% rejettent

donc l'idée du chômeur paresseux, qui se contente de vivre de ses allocations sans chercher véritablement d'emploi .

Ainsi, les élèves ont une vision contradictoire (du strict point de vue libéral), du chômage volontaire :

- d'une part, ils pensent que les chômeurs sont des individus qui veulent travailler, mais n'acceptent pas de le faire à un salaire plus faible,
- d'autre part, ils se prononcent contre la suppression du SMIC ou du RMI pour lutter contre le chômage.

Nous nous trouvons ainsi ici face à un « objectif - obstacle » au sens de J.L. Martinand (1986).

Martinand insiste sur le fait que si les obstacles ont une signification profonde par rapport aux apprentissages à réussir, ce sont bien eux qu'il faut mettre au centre pour définir les véritables objectifs. Une chose est de définir les objectifs à partir de la seule analyse des programmes et contenus (ce que fait la pédagogie par objectifs), autre chose est de faire du franchissement d'un obstacle l'objectif vraiment recherché. Dans la mesure, dit-il, où ces obstacles ont une signification épistémologique profonde, ils fournissent la clé pour formuler les buts les plus essentiels de l'éducation. Autrement dit, il s'agit d'exprimer les objectifs en termes d'obstacles franchissables, car parmi la diversité des objectifs possibles, les objectifs intéressants sont les objectifs - obstacles. (Astolfi, 1992, cité dans Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, Toussaint, 1997, p.125.)

S'agissant des sciences économiques et sociales cette « signification épistémologique profonde » renvoie à la pluralité des disciplines de référence et à la pluralité des paradigmes au sein de chaque discipline.

Pour surmonter leurs contradictions, les élèves doivent accepter de se placer, alternativement (mais de façon complémentaire) du point de vue de la Science Economique (par exemple, pour comprendre la relation salaire – emploi) et du point de vue de la Sociologie (par exemple, pour comprendre la relation chômage – exclusion).

Dans le même temps, les élèves doivent comprendre qu'il existe plusieurs modes d'explication du chômage qui ont chacun leur cohérence. Le point de vue

libéral privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Le point de vue keynésien met l'accent sur le chômage involontaire et justifie les minima sociaux dans la perspective d'un soutien à la demande.

2.2. Progrès technique et chômage

La représentation des élèves selon laquelle le progrès technique est l'une des causes les plus importantes de chômage (représentation forte, ainsi qu'on l'a vu dans le chapitre précédent) a déjà été soulignée par d'autres études de représentations, ne portant pas explicitement sur le chômage, mais sur l'entreprise ou le travail notamment.

E. Chatel (1987) cite par exemple cet élève de 5^{ème}, dans le cadre d'une enquête sur les représentations de l'entreprise, qui affirmait : « les entreprises au Japon utilisent la robotique et renvoient les gens pour utiliser les robots et alors les gens sont au chômage et ils sont employés à ne rien faire ou alors à sourire à la clientèle » (p. 222). E. Chatel soulignait que dans ce cas comme dans d'autres qu'elle cite à propos de cette enquête, « l'exemple (...) est censé apporter la preuve de ce que l'on avance. (...) Les robots créent le chômage » (p. 223).

Cette représentation pourrait apparaître contradictoire avec les analyses d'A. Sauvy (1982) notamment, en termes de déversement.

A. Sauvy (1980) écrit ainsi : « La montée du chômage, l'utilisation de procédés tout nouveaux et la perspective de bouleversements profonds ont eu pour effet un regain d'attention à la vieille question de la machine remplaçant l'homme » (p. 127). Pour analyser les effets du progrès technique sur l'emploi, il part notamment de l'exemple de la révolution électronique dans la presse, et du violent conflit qui a suivi l'introduction de nouvelles techniques (notamment une photocomposeuse et un ordinateur programmé) dans la fabrication d'un quotidien.

Il distingue trois types de progrès technique :

- le progrès technique « refouleur » : dans ce cas de figure, le progrès de la productivité réduit le nombre des emplois ; il est « labour saving » ;

- le progrès technique « neutre » permet d'améliorer le rendement productif du matériel utilisé. Il maintient alors le niveau des emplois en permettant une élévation du niveau de vie ;

- le progrès technique « multiplicateur » qui débouche sur la création d'emplois.

Mais Sauvy montre que même si le progrès technique est de type « refouleur », s'il y a déversement vers d'autres activités, alors le nombre d'emplois va augmenter.

Pour lui ainsi, le progrès technique est plutôt, à long terme en tous cas, créateur d'emplois.

Les analyses récentes de l'OCDE vont dans le même sens :

La technologie tout à la fois élimine des emplois et en crée d'autres. En général, elle détruit les emplois à bas salaire et à faible productivité et en crée d'autres plus productifs, mieux qualifiés et mieux rémunérés. Dans le passé, les effets générateurs de revenu des technologies nouvelles se sont révélés plus puissants que leurs effets d'éviction de main-d'œuvre ; le progrès technologique s'est accompagné non seulement d'une production et d'une productivité plus fortes, mais aussi d'un niveau d'emploi globalement plus élevé (OCDE, 1994, p. 34).

Cette étude de l'OCDE insiste cependant sur le fait que les destructions d'emplois et les créations d'emplois ne concernent pas les mêmes individus :

Le passage des technologies anciennes aux technologies nouvelles est un processus difficile qui peut engendrer des décalages entre les qualifications que possède la main-d'œuvre et celles qu'on lui demande. Les travailleurs qui perdent leur emploi et ne sont pas en mesure de profiter des nouveaux débouchés tendent à rester au chômage pendant de longues périodes. L'écart entre les travailleurs qui profitent du changement technologique et ceux qui y perdent risque de susciter des fractures au sein de la société (OCDE, 1994, p. 34).

Mais cette idée d'un chômage technologique n'est pas totalement erronée. On vient de le voir, les emplois créés par le progrès ne concernent pas nécessairement ceux qui ont perdu le leur à cause de ce même progrès technique. De nouvelles analyses se développent aujourd'hui, remettant ainsi au goût du jour la thèse du chômage technologique. C'est le cas notamment de D.

Cohen (1997) et de sa théorie des appariements sélectifs : les nouvelles technologies rendent le marché du travail plus sélectif notamment du point de vue de la formation des individus. Ainsi, dans la société industrielle traditionnelle, au sein des usines par exemple, il y avait des personnels qualifiés et des ouvriers non qualifiés : la compétence des ingénieurs donnait du travail et des revenus aux ouvriers non qualifiés qui pouvaient rentrer à 13 ou 14 ans comme apprentis. Il existait des inégalités, mais au sein d'un système qui pouvait intégrer les non qualifiés. Mais on n'est plus aujourd'hui dans le cadre du modèle de l'usine fordiste. Avec l'élévation générale du niveau de formation et la tertiatisation on assiste au fait que les qualifiés se regroupent avec les qualifiés selon le modèle de la *Silicon Valley* et développent des activités à haut niveau de productivité et à haut niveau de revenu. Les non qualifiés ont plus de difficultés à trouver un emploi et se retrouvent cantonnés dans des activités à faible revenu.

Ainsi, si la représentation des élèves renvoie à une conception naïve de la machine destructrice d'emplois (et cela pourra alors être vérifié par des échanges entre le professeur et les élèves, au sein de la classe), celle-là même qui était dénoncée par A. Sauvy, alors il s'agit d'une idée erronée qu'il faut combattre. Mais en même temps, si A. Sauvy et les auteurs contemporains développant cette thèse ont raison, il peut bien sûr y avoir à court terme du chômage technologique. On peut alors entrer dans une logique d'enrichissement des représentations, en opposition avec une logique de la « table rase ».

Les représentations des élèves peuvent ainsi s'inscrire dans un cadre théorique pertinent. Ici encore, l'important sera d'insister sur la nécessité de cohérence de leur système de représentations.

2.3. La relation chômage – exclusion sociale

La relation établie par les élèves entre le chômage et l'exclusion (mise en évidence dans le chapitre précédent) semble assez pertinente au premier abord. En effet, le sujet de dissertation donné au bac ES en juin 1999 était : « Dans quelle mesure l'exclusion sociale s'explique-t-elle par l'évolution du marché du travail ? ». Le ministre de l'économie et des finances a lui-même été invité à

« réfléchir » sur ce sujet et sa copie a été publiée dans *Les Echos* du lundi 21 juin 1999. Et de fait, « dans les sociétés occidentales contemporaines et notamment en France, l'exclusion sociale prend souvent la forme d'un chômage massif lié à une carence d'intégration par le travail » (Beitone, Dollo, Gervasoni, Le Masson, Rodrigues, 2000, p. 340).

Selon nous, la structure des représentations des élèves telle que nous venons de la mettre en évidence, montre la nécessité de distinguer d'une part une approche empruntant aux théories économiques, et, d'autre part, une analyse plus sociologique, permettant de faire le lien entre chômage et exclusion sociale. Ce passage du social au sociologique peut s'avérer problématique, car les élèves perçoivent généralement le « social » comme facilement accessible, comme quelque chose de « sensible » (alors que l'économique leur apparaît généralement comme plus théorique, donc plus abstrait).

Or, il existe une littérature sociologique importante sur ce sujet. Des travaux en sociologie du travail se sont notamment développés récemment , et

les enquêtes sociologiques qui s'appuient sur des entretiens approfondis auprès de chômeurs convergent pour dépeindre le chômage comme un traumatisme profond touchant l'ensemble de la vie individuelle, familiale, sociale. Si l'occupation d'un emploi procure, dans notre société, valeur, reconnaissance, dignité et identité sociale, le chômage apparaît, en creux, sans valeur, négation de toute reconnaissance, frappé d'indignité, destructeur de l'identité. (Demazière, 1995, p. 90)

En ce qui concerne l'exclusion par exemple, qui est une notion très fortement citée par les élèves, il s'agit d'un concept qui fait l'objet de vifs débats (Paugam, 1996). Des auteurs comme R. Castel (1995) par exemple, contestent même sa pertinence, lui préférant le terme de « désaffiliation ».

Le fait que les élèves aient une représentation liée à ce concept va donc nécessiter de la part de l'enseignant un détour théorique très important par la littérature sociologique.

Conclusion de la deuxième partie : quelles implications pour l'enseignement des sciences économiques et sociales ?

Cette enquête de représentations sociales a, selon nous, finalement permis un certain renouvellement des travaux sur les représentations en sciences économiques et sociales, mais aussi de ceux effectués dans d'autres disciplines proches des sciences de la nature. En effet, les enquêtes précédentes cherchaient, soit à mesurer les connaissances économiques et sociales d'un public de jeunes lycéens par exemple, soit à déduire des résultats des enquêtes de représentations des propositions d'action ou de séquences pédagogiques. Pour ce qui nous concerne, notre objectif était d'appréhender le système de connaissances des élèves sur le thème du chômage pour mettre en évidence, in fine, la difficulté de mise en œuvre du « projet fondateur » de la discipline.

Selon nous, les résultats présentent deux intérêts majeurs de ce point de vue :

- ils permettent d'une part de mettre en évidence le fait que les élèves ne « pensent pas spontanément » la pluridisciplinarité. Cette constatation rend ainsi plus difficile l'idée selon laquelle les SES sont une discipline autonome, partant notamment des préoccupations des élèves, et des faits. On l'a vu en effet, dans leurs représentations, les élèves séparent assez nettement les aspects économiques des aspects sociaux ou sociologiques. La pluridisciplinarité chère aux SES ne semble donc pas assurée dans les représentations des élèves sur le thème du chômage ;
- ils permettent également de mettre en évidence une spécificité des sciences économiques et sociales, liée notamment au caractère pluriparadigmatique des sciences économiques. Pour ce qui concerne les représentations sociales des élèves sur le chômage, certaines d'entre elles, tout comme dans les sciences de la nature, manifestent une rupture absolue avec les discours scientifiques, quelle que soit leur orientation épistémologique. On se retrouve dans le cadre du nécessaire dépassement d'un objectif – obstacle au sens de Martinand (1986), ou dans celui de Giordan et De Vecchi (1994).

On peut alors imaginer s'appuyer sur ces conceptions, faire naître des contradictions, confronter les élèves à des éléments qui vont aiguïser ces contradictions, pour les dépasser. Ces contradictions peuvent d'ailleurs constituer ce que Giordan appelle un « accrocheur cognitif » (Giordan in Giordan et alii, 1994) et donner la base à ce que S. Johsua et J.J. Dupin (1993) proposent pour leur part de mettre en œuvre : un « débat scientifique dans la classe ».

Mais en sciences économiques et sociales, la mise en œuvre de ce débat scientifique dans la classe a deux dimensions.

L'une, « classique » doit conduire les élèves à prendre conscience du fait qu'il faut accepter de se placer, alternativement (mais de façon complémentaire) du point de vue de la Science Economique (par exemple, pour comprendre la relation salaire – emploi) et du point de vue de la Sociologie (par exemple, pour comprendre la relation chômage – exclusion).

L'autre, spécifique aux SES et trop souvent négligée tient au fait que cette « science économique » se dit au pluriel dans ses paradigmes constitutifs. Les élèves doivent en effet comprendre qu'il existe plusieurs modes d'explication du chômage qui ont chacun leur cohérence. Le point de vue libéral privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Ainsi, lorsque 72% des élèves sont tout à fait d'accord ou d'accord avec la proposition selon laquelle certains chômeurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible, il s'agit d'une représentation sur laquelle on peut s'appuyer d'un point de vue libéral. Cette même représentation constitue cependant un obstacle au regard de la théorie keynésienne dans le cadre de laquelle le chômage est avant tout involontaire. A contrario, lorsque 84,86 % des élèves ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC », ou lorsque 82,98% ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires », ce sont des représentations qui peuvent servir d'appui à une présentation keynésienne du chômage, puisque le point de vue keynésien se prononce plutôt contre des baisses de salaires et justifie les minima sociaux dans la perspective d'un soutien à la demande. Par contre ces mêmes représentations constituent bien un obstacle au regard de la théorie néoclassique du chômage volontaire, puisque dans ce

cadre, c'est bien une flexibilité (à la baisse notamment) des salaires qui garantit le retour à l'équilibre du marché du travail.

Ainsi, alors qu'en sciences physiques par exemple, le « débat scientifique dans la classe » vise à produire une vérité, à mettre en évidence l'état de la science (celle qui est admise), le débat scientifique en SES ne peut conduire qu'au repérage et à l'articulation des grands paradigmes. La naissance d'un débat contradictoire entre élèves pourra ainsi permettre de faire apparaître le caractère pluriparadigmatique des sciences économiques et sociales et l'importance de connaître plusieurs grilles théoriques pour « décrypter » un problème économique.

La mise en évidence de ces représentations et de ces obstacles « relatifs » permet de prendre la mesure du caractère nécessaire d'une analyse théorique sur le thème du chômage.

Cela nous amène alors à nous demander à présent comment ce thème du chômage est appréhendé par la discipline scolaire sciences économiques et sociales.

Troisième partie

**Quelle transposition didactique externe sur le
thème du chômage ?**

Chapitre VI :

La transposition didactique :

histoire d'un concept et de son utilisation dans le champ

des sciences économiques et sociales

Une réflexion sur les programmes scolaires et l'évolution des savoirs en sciences économiques et sociales, ne peut faire l'impasse sur le concept de transposition didactique, sa portée actuelle et son utilisation dans d'autres disciplines scolaires que les mathématiques, où il a été développé à l'origine.

Nous nous préoccupons essentiellement dans ce chapitre de ce que l'on appelle la « transposition didactique externe », puisque la recherche porte, dans un premier temps, sur les déterminants des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales, et non sur le travail au sein de la classe.

Section I : la transposition didactique : un concept devenu incontournable en didactique ?

Pour C. Raisky et M. Caillot (1996), on assiste à une diffusion très importante du concept de transposition didactique dans toutes les didactiques des disciplines, après son émergence au sein de la didactique des mathématiques. « Mais l'ampleur même de ce succès est problématique. La réalité, celle de l'histoire de la construction des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés/appris, se révèle bien plus complexe que la vision qu'un usage assez réducteur du concept n'en laisse paraître » (Raisky et Caillot, 1996, p. 12).

Nous travaillerons donc dans cette section sur l'émergence du concept et sa reprise par Y. Chevallard, puis par d'autres didacticiens des sciences (biologie, sciences physiques, etc.). Nous montrerons ensuite que de nombreuses critiques ont été émises dès l'origine, mais que des élargissements de la théorie ont été proposés, qui conduisent en fin de compte, selon nous, à l'utilisation de ce concept dans les didactiques de nombreuses disciplines scolaires.

1.1. La définition du concept de transposition didactique et ses prolongements en didactique des sciences

1.1.1. La naissance du concept de transposition didactique

Une grande majorité des chercheurs en didactique s'accorde pour attribuer la paternité du concept de transposition didactique à Michel Verret (1975). Cet auteur soutient en effet en mai 1974 une thèse de doctorat en sociologie ayant pour objet l'étude de la distribution temporelle des activités des étudiants. Dans le chapitre III de cet ouvrage, il définit la didactique comme « la transmission d'un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent » (p. 139).

A partir de là, se pose la question de la caractérisation du type de savoir transmis. On ne peut pas enseigner un objet sans transformation : « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (Verret, 1975, p. 140). La transmission du savoir doit s'autonomiser par rapport à la production et à la mise en œuvre du savoir : « dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement, de la pratique de transmission à la pratique d'invention » (p. 140). Cette transposition implique non seulement un travail de détachement et de transformation mais aussi de sélection. La transmission didactique va en effet privilégier la réussite, la continuité et la synthèse :

- la réussite, parce que dans le savoir transmis à l'élève (ou plus précisément dans le savoir qu'on se donne à transmettre), on aura opéré un tri : les recherches « non réussies » ne seront pas présentées. Les errements, les tâtonnements et les échecs de la recherche seront ainsi épargnés aux élèves ;
- la continuité, parce que la transmission didactique ne tiendra pas compte des interruptions et de l'empreinte du temps sur les recherches : elle présuppose « la transmission historique réussie des recherches réussies » (Verret, 1975, p. 141) ;

- la synthèse, parce que dans la transmission des savoirs aux élèves, seuls les moments forts de la recherche seront retenus de manière à « faire l'économie du détail » (p. 141).

Cependant, pour M. Verret, tous les savoirs ne sont pas scolarisables.

En effet,

Une transmission scolaire bureaucratique suppose quant au savoir

1° la division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisés – c'est à dire la désyncrétisation du savoir.

2° en chacune de ces pratiques, la séparation du savoir et de la personne – c'est-à-dire la dépersonnalisation du savoir.

3° La programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises – c'est-à-dire la programmabilité de l'acquisition du savoir (Verret, 1975, pp. 146 - 147).

Ainsi que le souligne M. Develay (1992), « la désyncrétisation et la dépersonnalisation du savoir savant conduisent à ignorer le contexte et les conditions de son émergence, à le dé-historiciser » (Develay, 1992, p. 20).

Par ailleurs, pour M. Verret, cette transmission scolaire des savoirs suppose également

1° la définition explicite, en compréhension et en extension, du savoir à transmettre – c'est-à-dire la publicité du savoir .

2° le contrôle réglé des apprentissages suivant des procédures de vérification autorisant la certification des expertises – c'est-à-dire le contrôle social des apprentissages (Verret, 1975, p. 147).

1.1.2. La théorie de la transposition didactique d'Yves Chevallard

Y. Chevallard va reprendre à son compte cette idée de transposition didactique, dans l'ouvrage du même nom, dont la première édition date de 1985.

Plus tard, il va développer une approche anthropologique des savoirs, qui est un élargissement de la problématique initiale prenant en compte un certain nombre des critiques adressées à la théorie de la transposition didactique.

1.1.2.1. Une étude de cas : l'introduction de la notion de distance en mathématiques

Dans un article écrit en collaboration avec M.-A. Johsua, Y. Chevallard, didacticien des mathématiques (1982), étudie comment la notion de distance géométrique a été introduite dans les programmes officiels de 1971 dans les classes de quatrième, au moment de l'arrivée des mathématiques « modernes » dans les collèges. Cette année-là, la notion de distance en mathématiques, qui était jusque-là utilisée sans définition, se trouve érigée en objet d'enseignement, au cœur des programmes officiels. Y. Chevallard et M.-A. Johsua vont alors retracer l'histoire de ce concept dans les savoirs savants mathématiques et remontent ainsi jusqu'à la définition de la notion mathématique de distance par M. Fréchet en 1906. Ce mathématicien français a en effet créé cet objet mathématique pour ses besoins de démonstration dans le domaine du calcul fonctionnel. La notion de distance désigne alors l'écart séparant deux fonctions par exemple. Les auteurs de l'article vont s'intéresser au cheminement qui a permis de passer du domaine des mathématiques savantes à celui des programmes du collège. C'est ainsi que lorsque la notion de distance pénètre dans les programmes de mathématiques du collège, il y a une grande différence avec le rôle pour lequel Fréchet avait construit cette notion. Alors que ce mathématicien utilisait le concept pour faire de l'analyse, il est introduit dans le programme de quatrième en géométrie, sur la droite : « la transposition didactique va donner à la notion de distance un mode de fonctionnement tout différent, irréductible a priori à ses modes de fonctionnement "scientifique" » (Johsua et Dupin, 1993, p. 227).

1.1.2.2. Définition de la transposition didactique

Par la suite, Y. Chevallard va s'intéresser, dans son premier ouvrage de didactique des mathématiques (1985), au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves, et un savoir mathématique. Ces trois « places » forment ce qu'il appelle un système didactique et la relation ternaire qui existe entre ces trois pôles est qualifiée par son auteur de relation didactique. Par rapport à ce qui a été fait

auparavant en didactique, Y. Chevallard insiste sur un terme souvent oublié, celui de savoir. Le concept de transposition didactique renvoie alors au passage du savoir savant au savoir enseigné et donc à l'obligatoire distance qui les sépare. Il y a ainsi transposition didactique (au sens restreint) quand des éléments du savoir savant passent dans le savoir enseigné. Chevallard indique notamment que la transposition didactique renvoie à l'idée d'une reconstruction dans des conditions écologiques différentes. On n'assiste pas à un changement de « praxéologie » : c'est la même chose, mais c'est différent. Il prend notamment l'exemple de la transposition d'une pièce musicale du violon au piano : c'est le même morceau, c'est la même musique, mais elle est écrite différemment pour pouvoir être jouée par un autre instrument.

En effet,

un contenu de savoir savant ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (Chevallard, 1985, p. 39).

Y. Chevallard distingue par ailleurs la transposition didactique « stricto sensu » de la transposition didactique « sensu lato ». La première concerne « la passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir » (1985, p. 39). La seconde peut être selon lui représentée par le schéma :

objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement.

1.1.2.3. Pourquoi la transposition didactique ?

Selon Y. Chevallard, chaque année, au moment de la rentrée scolaire, se forme un nouveau système didactique constitué des trois places décrites ci-dessus : le savoir, l'enseignant et l'élève. Autour du programme (qui va donc désigner le savoir à enseigner) un nouveau contrat didactique se noue chaque année entre un enseignant et ses élèves. Mais ce système didactique baigne par ailleurs dans un environnement, constitué notamment du système d'enseignement, lui-même inséré dans un système plus large encore : la société (parents, monde politique,

médias, « savants », etc.). Le système didactique situé au sein d'un système d'enseignement doit donc se confronter régulièrement au débat social. Cette confrontation se fait par l'intermédiaire d'une certaine catégorie d'individus qui vont s'affronter « aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences » (Chevallard, 1985, p. 23). Y. Chevallard qualifie ce lieu où l'on pense le fonctionnement didactique de « noosphère ». La noosphère se compose à la fois de représentants du système d'enseignement et de représentants de la société : membres des associations d'enseignants, professeurs, parents d'élèves, spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, émissaires de l'organe politique. La noosphère est ainsi « la sphère des gens qui pensent » pour reprendre une expression d'Y. Chevallard.

La question qui est alors posée est celle de savoir pourquoi il y a des flux de savoirs qui passent de l'environnement vers le système d'enseignement, par le truchement de la noosphère ?

La réponse est liée à la mise en évidence d'une certaine « usure » du savoir enseigné, à deux points de vue. Chevallard parle ainsi d'un vieillissement biologique et d'un vieillissement moral.

Vieillesse biologique parce que le savoir scolaire peut, à un certain moment, n'être plus « conforme » au savoir correspondant dans la communauté scientifique : soit parce que les progrès de la recherche ont révélé faux des résultats qui étaient jusqu'alors enseignés à l'école, soit parce que de nouveaux acquis ont été faits dans le champ disciplinaire considéré.

Vieillesse « moral » par ailleurs, parce que le savoir enseigné peut n'être plus en accord avec « la société au sens large ». C'est le cas des savoirs dont on ne sait plus très bien pourquoi ils sont enseignés. Il faut alors les remplacer.

Ainsi, selon Chevallard, « Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes, et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique » (Y. Chevallard, 1985, p. 26). Il convient, en d'autres termes, que le savoir enseigné et le savoir qui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la société se ressemblent suffisamment. Une première question peut ici venir à l'esprit : pourquoi cette distance doit-elle être assez petite ? Pour Y. Chevallard, « la réponse se condense en une formule

lapidaire : parce que nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même ». (Chevallard, 1994, pp. 145 –146).

Selon lui en effet, l'enseignement d'un savoir est toujours la réalisation d'un projet social, plus ou moins partagé, porté par au moins certains groupes sociaux. Le contrôle social sur la chose enseignée est le fruit de mille interactions,

mais son verdict est porté comme une rumeur à travers le corps social. Et il arrive un jour qu'un murmure contestataire s'enfle jusqu'à ne plus pouvoir être ignoré. Le curriculum, tout à coup, perd de sa crédibilité. La matière enseignée, brusquement, est frappée d'obsolescence. Les négociations doivent être rouvertes. La noosphère, qui ronronnait, en un instant se réveille. Les noosphériens entrent en lice, accourant des deux côtés à la fois. De l'intérieur du système d'enseignement : c'est la masse des anonymes, que le grand public, sauf exception, ignore. De l'extérieur aussi, je veux dire de la sphère savante : et c'est la rare élite de ceux qui, ayant assez de légitimité pour ça, osent proposer un nouveau contrat, et prétendent montrer la voie de la réconciliation entre Ecole et Société. Ceux-là exercent à proprement parler une fonction de leadership (Chevallard, 1994, pp. 153 - 154).

1.1.2.4. Les caractéristiques de la transposition didactique

Les contraintes posées par M. Verret, concernant la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, la publicité et le contrôle social des apprentissages, sont reprises par Y. Chevallard qui note qu'elles sont tendanciellement satisfaites par un processus d'apprêt didactique qu'il appelle « la mise en textes du savoir » (Chevallard, 1985, p. 59).

Désyncrétisation du savoir

La première étape en effet, dans la mise en forme d'un savoir approprié, consiste en une délimitation de « savoirs partiels », chacun s'exprimant dans un discours autonome.

Cet effet de délimitation produit cependant, selon Y. Chevallard, « la décontextualisation du savoir, sa désinsertion du réseau des problématiques et des problèmes qui lui donnent son "sens" complet, la rupture du jeu intersectoriel constitutif du savoir dans son mouvement de création et de réalisation » (Chevallard, 1985, p 60.)

Dépersonnalisation

Pour Y. Chevallard, tout savoir savant, au moment de sa naissance, est attaché à son producteur. « Son partage, à l'intérieur même de la communauté savante, suppose un certain degré de dépersonnalisation, qui seul permet la publicité du savoir » (Chevallard, 1985, p. 20). Ce mouvement de dépersonnalisation débute donc dans la « cité savante », mais il ne sera achevé qu'au moment de l'enseignement (« vous pouvez me croire, parce que ce n'est pas de moi »).

Plus précisément, pour Y. Chevallard, « la textualisation réalise (...) la dissociation entre la pensée en tant que portée par une subjectivité, et ses productions discursives : le sujet est expulsé hors de ses productions » (Chevallard, 1985, p. 61). Le savoir est donc objectivé.

Programmabilité de l'acquisition du savoir

La mise en texte du savoir suppose également l'introduction d'une programmation, d'une « norme de progression dans la connaissance » (Chevallard, 1985, p. 62). Ce texte aura donc un début, un milieu, une fin... Il procède par séquences, alors que, bien entendu cela n'est pas vrai du savoir savant de référence.

Publicité et contrôle social des apprentissages

L'objectivation produite par la mise en texte du savoir conduit elle-même à la possible publicité de ce savoir. Le savoir à enseigner se donne ainsi à voir, il devient public, par opposition au caractère « privé » des savoirs personnels acquis par mimétisme par exemple.

Cette publicité, à son tour, « permet le contrôle social des apprentissages, en vertu d'une certaine conception de ce que c'est que "savoir", conception fondée (ou légitimée tout du moins) par la textualisation » (Chevallard, 1985, p. 62).

1.1.2.5. L'anthropologie des savoirs

Y. Chevallard développe ensuite, au début des années quatre-vingt-dix, une approche anthropologique des savoirs, en montrant notamment que tout savoir est une réponse à une question. En outre, il précise que, pour que l'on puisse parler

de système didactique, il faut non seulement que les questions aient une réponse mais également que ces réponses aient été agréées (dans la société actuelle). Pour lui, la société est faite d'œuvres, de créations humaines, qui constituent autant de réponses à des questions : « j'appelle œuvre, toute production humaine dont l'objet est d'apporter une réponse à une ou des questions, théoriques ou pratiques, qui sont les raisons d'être de l'œuvre » (Chevallard, 1997, p. 26). Quand on « rencontre » une œuvre, on devrait savoir, pour bien la comprendre, à quelle question elle répond. L'école est là justement pour initier les jeunes à certaines œuvres de la société. Par conséquent, pour leur présenter vraiment ces œuvres, il faudrait également leur présenter les questions auxquelles elles répondent. Le grand risque est en effet d'instaurer « un rapport monumental aux œuvres », de présenter les œuvres comme des monuments qu'on visite.

Y. Chevallard pense ainsi le renouvellement des savoirs à l'école en tant que réexamen du curriculum est lié au fait qu'il y a parfois trop « d'œuvres mortes » dans certaines disciplines. Pour « régénérer » l'école, il faut penser, dans beaucoup de domaines, les savoirs comme des réponses à des questions. Si on ne peut trouver la question pour laquelle on dispose déjà de la réponse, alors il faut renouveler les savoirs enseignés à l'école, pour faire entrer de nouvelles « questions fortes » dans les programmes.

Un des éléments de la théorie de la transposition didactique « renouvelée » dans une optique anthropologique consiste alors à se demander quelles sont les « bonnes » questions, sur lesquelles il faut travailler à l'école, pour ensuite essayer de construire des réponses adaptées à l'enseignement, qui seront les transpositions des réponses déjà validées dans la société.

1.2.3. Une reprise du concept par la didactique de la physique

S. Johsua et J.J. Dupin (1993) présentent une synthèse des travaux relatifs à la didactique des mathématiques et des sciences de la nature. Ils insistent notamment sur le fait que les objets désignés comme « à enseigner » ne résultent pas seulement d'un processus de simplification d'objets plus complexes, issus de la société savante. Ils reprennent l'expression d'Y. Chevallard pour préciser qu'il y a bien un « apprêt didactique » : les objets d'enseignement sont le résultat d'une construction et ils diffèrent ainsi qualitativement du « savoir savant ».

Ces deux auteurs insistent également sur le fait que l'introduction du concept de transposition dans le champ de la didactique a permis de rompre avec une « tradition pédagogue » qui pensait pouvoir se passer d'une prise en compte des savoirs dans la relation d'enseignement. Lorsque ces derniers étaient malgré tout considérés, c'était uniquement en fonction de leur plus ou moins grande maîtrise par les élèves.

S. Johsua et J.J. Dupin reprennent les différentes étapes de la « mise en textes du savoir », telles qu'elles sont décrites par M. Verret puis par Y. Chevallard : la transposition didactique commence par gommer les processus réels qui ont conduit à l'élaboration des savoirs : « l'indécision, les allers et retours, la subjectivité du chercheur sont mis de côté » (Johsua et Dupin, 1993, p. 195). Par ailleurs, le texte du savoir est mis en forme, ordonné, séquentialisé selon un ordre « logique » qui a peu à voir avec l'espace de problèmes qui a été celui du chercheur. C'est grâce à cette mise en textes du savoir que l'on peut quitter la sphère strictement privée du producteur du savoir pour assurer la publicité de ce dernier. Le savoir à enseigner est ainsi un savoir public. Ces processus de dépersonnalisation et de publicité du savoir sont concomitants d'un troisième : la désyncrétisation, qui extrait le savoir de « l'environnement épistémologique où il s'est initialement ancré » (Johsua et Dupin, 1993, p. 195). Enfin, comme le texte produit atteste de ce qu'il faut savoir, on aboutit à un relatif consensus sur le mode de contrôle des savoirs acquis par les élèves et les procédures d'évaluation des apprentissages.

Les savoirs qui font l'objet d'une transposition ont, le plus souvent, cessé de vivre dans la communauté scientifique savante. Ils se présentent comme « fermés » et « plus ou moins réifiés ». Les auteurs prennent l'exemple du modèle classique de l'électrocinétique en physique. Ce modèle repose sur une ou plusieurs théories plus vastes et est constitué « d'un corpus de concepts liés entre eux par un système de relations, le plus souvent de caractère fonctionnel ». Il s'agit d'un modèle synthétique. Par contre, le processus de transposition didactique va conduire à une désynthétisation du savoir savant. Au moment où le savoir se construit, cela ne se fait pas sur la base d'un programme, on est dans le domaine de l'invention. Il a donc un aspect tout à fait global et on ne sait pas quel

est le début ou la fin. Pour enseigner un savoir, il faut au contraire prévoir de présenter les objets de savoir éclatés dans un certain ordre. Ainsi, dans les systèmes à forme scolaire, on construit un temps didactique, qui est simplement le fait de mettre un ordre dans la succession des objets de savoir : « le système didactique ne peut reposer sur une telle globalité : il doit délivrer la connaissance par fragments, successions de chapitres et de leçons. Il nécessite une entrée en matière, un corps du discours, et une fin, qui est justement le modèle à transmettre » (Johsua et Dupin, 1993, pp. 196 – 197).

1.2. Critiques et élargissement du concept de transposition didactique

1.2.1. Une remise en cause de la théorie de la transposition didactique ?

Malgré le grand succès de la théorie de la transposition didactique et le fait que de nombreuses didactiques disciplinaires aient souligné la puissance explicative du concept pour l'analyse du système didactique, de nombreuses critiques se sont également développées à son encontre.

A. Petitjean (1998) montre qu'on peut recenser deux critiques principales :

- une perception réductrice des savoirs scolaires ;
- une définition restreinte de l'acte même de transposition.

1.2.1.1. La question des savoirs

Les critiques les plus fondamentales portent sur la question des savoirs. Pour la plupart d'entre elles, émanant de didacticiens d'autres disciplines que les mathématiques, il existe des savoirs liés notamment aux pratiques sociales, y compris langagières, qui n'appartiennent pas forcément au savoir académique élaboré par la communauté scientifique. Elles remettent donc en cause l'idée selon laquelle « le » savoir savant serait l'ultime référence du savoir à enseigner.

Pour M. Caillot (1996) notamment, Chevallard « parle "du savoir savant" ou, d'une façon plus générale, "du savoir", ce qui laisse sous-entendre deux choses : d'une part qu'il existe un savoir et d'autre part qu'il est unique, qu'il soit le savoir

savant ou le savoir tout court, ce qui pour le moins est sûrement réducteur pour des domaines autres que les mathématiques » (p. 22). Il souligne en effet que la sociologie des curricula nous enseigne que les contenus d'enseignement ne sont pas uniquement les savoirs savants produits par la communauté scientifique, mais sont également le fruit des demandes de la société et « sont le résultat d'un compromis où l'Université, avec les savoirs qu'elle produit, n'est que l'un des acteurs potentiels dans le jeu de la définition des contenus d'enseignement » (Caillot, 1996, p. 22). Il précise que l'influence de ces autres acteurs à l'œuvre dans la production des savoirs enseignés est particulièrement nette dans le champ de l'enseignement professionnel et / ou technologique.

Par ailleurs, certains auteurs critiquent également la question de la « déformation » des savoirs savants qui serait à l'œuvre dans la transposition didactique. Pour J.F. Halté (1998) notamment,

Qu'on le veuille ou non (...), le terme même de « transposition » comporte l'idée que l'on prend ici pour poser ailleurs et que, ce faisant, arrachant le savoir à son contexte originel, le décontextualisant, puis le déposant dans un autre contexte, le recontextualisant, on change le sens et la valeur du savoir. La théorie de la transposition restreinte conforte, voire aggrave cette impression : en posant que le savoir réellement enseigné n'est pas le savoir savant de départ, pire, ne peut pas l'être, elle donne le désagréable sentiment d'une déformation, d'une dégradation inéluctable, dont l'enseignant serait soit la victime inconsciente, parce qu'il prend ses sources dans des outils –instructions officielles, manuels, documents de formation ... - reposant déjà sur de la transposition, soit le responsable, parce que, tout au bout de la chaîne, face à l'élève, il participe nécessairement à la transposition (Halté, 1998, p. 173).

J.F. Halté précise cependant que la position soutenue par Y. Chevallard est indubitablement plus complexe que cela, mais l'ouvrage du didacticien des mathématiques, selon lui, « suscite ces images dysphoriques, et les entretient ça et là, prêtant ainsi le flanc au développement de malentendus qui perdurent depuis la première parution de l'ouvrage » (Halté, 1998, p. 174).

Une autre critique porte sur la question de l'émergence des nouveaux objets d'enseignement. Ainsi pour M. Caillot, cette apparition est souvent le résultat de

discussions parfois conflictuelles entre les différents membres de la « noosphère », prise au sens large et non au sens restreint de spécialistes de la discipline concernée :

la définition de nouveaux curricula est toujours le résultat d'enjeux sociaux où plusieurs acteurs ont leur mot à dire et où scientifiques et universitaires ne sont finalement que l'un des éléments dans le débat. Le révélateur de ces luttes d'influence est la parution de nouveaux programmes où surgissent de nouveaux objets d'enseignement qui ne sont pas que le résultat d'une transposition didactique du savoir savant (Caillot, 1996, pp. 26 – 27).

Cela est particulièrement vrai, selon cet auteur, dans le cas de l'enseignement technique et professionnel, où les contenus d'enseignement sont négociés avec les représentants des professions.

M. Caillot analyse par ailleurs l'évolution comparative des programmes de physique et de chimie dans l'enseignement secondaire. Il montre que cette évolution présente des différences qui tiennent notamment aux places différentes occupées par ces deux disciplines dans la sphère des savoirs et des pratiques sociales. Avec la mise en place d'un Groupe Technique Disciplinaire (G.T.D.) de physique-chimie en 1992, on assiste à des changements notables, portant notamment sur le libellé des programmes en termes de « compétences exigibles ». Cependant, si les auteurs des programmes de chimie semblent avoir peu (ou moins) de réticences à utiliser cette expression de « compétences exigibles », ce n'est pas vraiment le cas des concepteurs des programmes de sciences physiques, qui, sous la rubrique « compétences exigibles » font toujours référence à des savoirs scolaires classiques. C'est ainsi que, selon M. Caillot, le nouveau programme de physique met en avant un objectif prioritaire, qui est celui de donner, à travers leur enseignement, « des éléments d'une culture scientifique ». Mais en même temps, « à travers cette culture, il faut montrer "que le monde est intelligible" pour obtenir "une représentation cohérente de l'univers" » (Caillot, 1996, p. 31). Ainsi, en sciences physiques, la référence de l'enseignement « reste celle de la démarche du physicien chercheur qui cherche une explication "cohérente du monde et de l'univers" » (Caillot, 1996, p. 31).

Par contre, souligne M. Caillot, les chimistes « n'ont pas ces scrupules vis-à-vis de la technologie et des pratiques sociales ». (Caillot, 1996, p. 31). La chimie possède des industries, dont l'activité principale est de produire des molécules et des matériaux qui répondent aux demandes sociales. « C'est donc le lien très fort entre savoir savant en chimie et pratiques sociales dans les industries chimiques, les laboratoires ou la vie quotidienne qui va guider les concepteurs des nouveaux programmes de chimie » (Caillot, 1996, p. 31). Ainsi, on le voit, deux disciplines, pourtant si proches qu'elles sont généralement enseignées « ensemble » en France (par le même enseignant pour une classe donnée, comme l'histoire et la géographie par exemple), ont un comportement très différent vis-à-vis de l'expression « compétences exigibles » introduite par le G.T.D. Différences liées, on l'a vu, à des rapports au savoir différents d'une part et à des places différentes de ces deux disciplines dans l'économie et la société.

M. Caillot conclut de cette analyse que « des contenus d'enseignement précis ne dépendent pas que des savoirs savants, mais aussi des pratiques sociales qui, dans le cas de la chimie, sont les pratiques industrielles (y compris les facteurs d'ordre économique) » (1996, p. 33).

1.2.1.2. Le caractère trop restreint de l'acte de transposition

A. Petitjean repart de la définition donnée par Y. Chevallard : « au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1985, p. 18).

Mais il indique ensuite que deux arguments majeurs doivent conduire à corriger cette conception, à partir notamment de l'analyse de la didactique du français :

1. Tout d'abord,

en français, l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières au service desquelles des savoirs, sous certaines conditions (modes de prise en compte des élèves dans leur diversité cognitive, socio-linguistique et socio-culturelle ; types de tâches et d'activités ; formes d'aides et de soutiens ...) sont enseignables (Petitjean, 1998, p. 25).

Cet auteur estime donc que dans cette discipline scolaire, le français, la transposition didactique est à penser plutôt en terme d'une pluralité de savoirs de

référence « qu'il faut sélectionner, intégrer, opérationnaliser et solidariser » (Petitjean, 1998, p. 25). En ce sens, comme le propose J.-F. Halté (1998), il est peut-être nécessaire de remplacer le concept de transposition didactique par celui d' "élaboration" didactique.

2. « En français, les contenus à enseigner ne se réduisent pas à des savoirs savants transposés mais réfractent aussi ce que J.-L. Martinand appelle les "pratiques sociales de référence" » (Petitjean, 1998, p. 25). Il montre ainsi que si l'on applique cette expression à la discipline « français », elle rend compte du fait que parler, lire, écrire, penser, à des degrés divers, sont des compétences qui se développent et s'exercent dans des pratiques sociales non scolaires. (...).

Il conclut ainsi au fait qu'il faut élargir le concept de transposition didactique, « en prenant en compte les trois pôles du triangle didactique. En fonction de quoi, le concept de transposition didactique sera enrichi par ceux de représentation et de contrat didactique et par une réflexion subséquente sur les savoirs scolaires » (Petitjean, 1998, p. 25).

Ainsi les auteurs de l'ensemble de ces critiques mettent généralement en évidence le fait que la théorie de la transposition didactique est valide et puissante pour les mathématiques, champ dans lequel elle est née. Elle peut éventuellement trouver une certaine validité également dans le champ de disciplines « proches » des mathématiques du point de vue des rapports au savoir, comme les sciences physiques par exemple, « car l'objectif explicite de la discipline est la production de connaissances scientifiques destinées à rendre intelligible le monde physique » (Caillot, 1996, p. 34).

Par contre de nombreuses autres disciplines, comme la chimie ou les langues vivantes, ou même le français, ne peuvent entrer dans ce cadre théorique, du fait de finalités profondément différentes. Pour M. Caillot par exemple, la théorie de la transposition didactique est « une théorie à domaine de validité limité, comme de nombreuses théories. Elle est donc difficilement transposable, en l'état, à d'autres disciplines scolaires » (Caillot, 1996, p. 34).

1.2.1.3. Le refus de la transposition didactique

M. Tozzi (1995) pour sa part refuse toute validité à la théorie de la transposition didactique pour l'enseignement de la philosophie. Il explique en effet que ce concept ne semble guère opératoire. Il avance deux raisons à cela :

- la philosophie ne prétend pas être une science, même si elle vise souvent un savoir : « son statut épistémologique ne rend pas une doctrine obsolète à cause des progrès de la connaissance et n'oblige pas son enseignement à quelque réforme urgente pour réduire l'écart entre le savoir savant et le savoir enseigné » (Tozzi, 1995, p. 240).

- « La pensée philosophique est, par ailleurs, soit déposée dans les œuvres reconnues, soit portée par les universitaires concernés, dans leur enseignement ou leurs publications » (Tozzi, 1995, p. 240). Il n'y a pas en philosophie de recherche dans les laboratoires d'entreprise ou de professionnels faisant évoluer leur « discipline » grâce à leur grande maîtrise de la pratique, ou de peintres avec leurs galeries. « La philosophie perdure par ses œuvres et dans la parole ou l'écrit de ses enseignants spécialisés » (Tozzi, 1995, p. 240).

Finalement, pour cet auteur,

ce ne sont donc ni un savoir savant, ni des pratiques de références extra-scolaires, mais jugées socialement utiles pour être apprises, que le philosophe peut ou doit didactiquement transposer. Certains pensent même que toute transposition didactique de la philosophie est injustifiable en droit et même dangereuse : on peut vulgariser l'histoire des idées, mais on n'entre dans la philosophie que par la pensée et, d'abord, en repensant la réflexion des philosophes (...). Le professeur de philosophie se doit d'être philosophe (alors que le professeur de français n'est pas nécessairement écrivain). Car il s'agit pour tout élève, c'est-à-dire pour tout homme, de se poser les mêmes questions que les grands philosophes (alors qu'on ne demande pas en physique de se poser les mêmes questions que Einstein), parce que le sens de la vie et de la mort, l'amour, le devoir ou le bonheur par exemple ont le même degré de proximité essentielle pour chacun, que l'on s'appelle Socrate ou Dupont. (Tozzi, 1995, pp. 240 – 241).

M. Tozzi se prononce alors pour une didactisation institutionnelle en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie. Il entend par là la détermination d'un objet d'enseignement :

- par l'énonciation de ses finalités (par exemple, développer la libre réflexion critique de l'homme et du citoyen) ;
- par la définition de son modèle pédagogique (la leçon et non le débat, par exemple), de son contenu programmatique (des notions et pas des problèmes, des auteurs et pas des œuvres, ...), de ses modes de validation (dissertation et non essai philosophique par exemple).

Finalement, J. Maréchal (1995) montre qu'il existe deux hypothèses rendant compte de la détermination des savoirs scolaires : la théorie de la transposition didactique, développée notamment par Y. Chevallard, et l'hypothèse formulée par A. Chervel selon laquelle ce qui est enseigné relève de la « culture scolaire ».

Pour A. Chervel (1988) en effet, une discipline scolaire est une construction spécifique caractérisée par quatre éléments essentiels :

- un ensemble de savoirs, considérés comme caractéristiques de la discipline « et qui constituent une vulgate à dominante factuelle composée d'énoncés positifs non contestés par la communauté éducative » (Maréchal, 1995, p. 105) ;
- des procédures de motivation, d'incitation pour intéresser l'élève : nouvelles technologies, sujets d'actualité, contenus nouveaux ;
- des exercices canoniques ;
- des pratiques évaluatives communes qui induisent, de l'aval, des pratiques d'enseignement : épreuves du brevet et/ou du baccalauréat. « Pour faire prendre le minimum de risques à l'élève, l'enseignant est conduit à naviguer au plus près des attentes à composante factuelle des correcteurs : ce sont celles qui permettent d'éviter discussions et litiges » (Maréchal, 1995, p. 106).

Pour Chervel ainsi, une conception linéaire de la transposition passe à côté de l'essentiel : le savoir scolaire n'est en effet pas une simple déclinaison du savoir savant. Il répond à certains invariants et à certaines contraintes imposées par l'institution scolaire, sans compter certaines pesanteurs quotidiennes : nombre de jours ouvrables dans le calendrier scolaire, qui entraîne un certain découpage du programme, horaires, temps nécessaire à l'évaluation (contrôle, correction, etc.)...

1.2.2. Réponses et propositions d'élargissement du concept

De nombreux auteurs ont cependant tenté de « réhabiliter » le concept de transposition didactique en proposant notamment d'élargir la référence, celle du savoir savant.

1.2.2.1. Du savoir savant aux pratiques sociales de références et aux savoirs experts

Pour Y. Chevallard (1994), il faut distinguer, dans les critiques formulées à l'encontre de sa théorie, celles qui l'ont été sur la base de réactions épidermiques à la notion de « savoir savant » de celles qui ont posé de bonnes questions susceptibles de faire évoluer la théorie.

Il souligne en effet le fait que

La question la plus chaude fut celle du « savoir savant ». D'aucuns, pour des raisons d'idéologie plus que de science, prirent l'idée en horreur. (...) L'adjectif sonnait élitiste, et pour tout dire indécent, sinon tout à fait obscène. Il prenait à contre pied ceux pour qui le contrôle épistémologique que la Société exerce, à travers ses communautés savantes, sur les savoirs enseignés, constitue un obstacle à leur appétit de rêve, d'action, de puissance. En une époque où quelques cercles de pédagogues proclamaient, à travers le slogan de l'autonomie à l'Ecole, leur désir d'autonomie *de* l'Ecole (...), l'affirmation théorique de la dépendance entre savoir savant et savoir enseigné, la subordination, inscrite dans la théorie, du second au premier, tout cela irritait. Ici ou là, on le fit savoir (Chevallard, 1994, p. 166).

Par contre, certaines interrogations lui apparaissent tout à fait légitimes. Si la théorie de la transposition didactique semble pertinente pour les mathématiques, où trouver le « savoir savant » dont s'autoriserait par exemple l'enseignement de l'anglais, ou celui des activités physiques et sportives, les APS ? Pour Chevallard, ce sont de bonnes questions : « c'est, je crois, par ce genre de questionnements qu'une théorie progresse ; qu'elle se perfectionne comme machine à produire des connaissances ; qu'elle peut augmenter sa puissance et étendre sa portée. Ce type d'objection, en fait, devrait conduire à un progrès considérable de la théorisation » (Chevallard, 1994, p. 167). Il répond à cette question en soulignant

que ce qui importe dans le processus de transposition didactique, c'est de montrer que l'enseignement d'un objet de savoir renvoie « à *autre chose que lui-même* ; à un savoir "laïque", c'est-à-dire supposé vivre "en-dehors de l'Ecole" » (Chevallard, 1994, p. 167). Mais le fait d'affirmer l'existence d'un lien entre le savoir scolaire et un savoir « laïque », ne préjuge cependant pas de la nature de ce lien. Ce qui importe, c'est que ce savoir laïque, également appelé « savoir de référence » (expression acceptée par Y. Chevallard) soit reconnu par la société : « l'Ecole peine à accomplir sa mission lorsqu'elle est trop faiblement soutenue par la Société » (Chevallard, 1994, p. 168). Ainsi, un savoir n'est pas « savant en soi », mais c'est la société, par l'importance qu'elle lui accorde, qui le fait tel. Il souligne notamment le fait qu'au XV^{ème} siècle, les mathématiques ne relevaient pas du savoir savant tandis que l'astrologie, oui.

Y. Chevallard jette alors les bases d'une extension possible, voire d'une généralisation de la théorie de la transposition didactique, à partir de la théorie de départ, qui sert de point d'appui et de guide. Un savoir déterminé ne se présente pas uniquement sous les trois formes repérées initialement (savoir savant, savoir à enseigner et savoir enseigné) ou même, plus précisément, il ne vit pas seulement dans ces trois institutions particulières que sont la communauté savante, la noosphère et l'école. Il vit dans tout un ensemble d'institutions à la fois :

Soit un savoir S dont un certain nombre d'institutions reconnaissent qu'il vit en leur sein. Je suppose en ce point qu'existe une institution privilégiée par rapport à S, qui tient le rôle naguère dévolu au savoir savant : l'institution P(S), institution de production du savoir S (...) . Des élaborations de savoir qui relèvent en puissance d'un savoir S culturellement reconnu, et concrétisé en une institution de production P(S), peuvent bien naître – ou plutôt germer – en des institutions a priori quelconques ; mais c'est leur assomption par P(S) qui assurera la reconnaissance pleine et entière de leur appartenance à S (...). Cette évolution, qui privilégie P(S) parmi l'ensemble des institutions où vit S, dépend bien sûr de différents facteurs. (...) L'un des facteurs, à cet égard, n'est rien d'autre, précisément, que la crédibilité épistémologique et culturelle reconnue à S. Plus un savoir est savant, plus l'hégémonie de P(S) est étendue, plus il est facile à P(S) de jouer son rôle d'arbitre du savoir. Plus, enfin, les institutions I qui se réclament, dans leur fonctionnement, du savoir S, doivent développer des relations organiques avec P(S). Autant de considérations qui suggèrent une reprise fondamentale de la théorisation (Chevallard, 1994, p. 171).

Dans le cadre de l'élargissement de sa théorie Y. Chevallard est alors conduit à s'interroger sur la notion de savoir, qui conduit elle-même à introduire une autre notion « primitive », celle de pratique sociale : « toute activité humaine est pratique sociale » (Chevallard, 1994, p. 171). Il parle également de pratiques institutionnelles car chaque pratique sociale prend place à l'intérieur d'une institution. Mais la question que l'on doit se poser est celle de l'articulation entre ces pratiques et les savoirs : « l'exercice réussi de cette pratique suppose-t-il des savoirs, des savoirs pertinents au regard de la pratique sociale considérée ? » (p. 172). Seulement, cette question est extrêmement « sensible », notamment au plan institutionnel :

Il n'est pas sans conséquence, en effet, d'accepter l'idée qu'une pratique sociale donnée, assignée à une institution déterminée, suppose certains savoirs comme condition de possibilité. Quelques institutions s'y refusent durablement : l'institution enseignante est de celles-là. L'admettre, en effet, c'est se rendre dépendant des savoirs reconnus comme pertinents et des communautés qui les produisent et les régissent (Chevallard, 1994, p. 173).

J.L. Martinand va, au milieu des années quatre-vingt, proposer une piste pour l'élargissement de la « référence » : pour lui, certaines activités de production, ou d'ingénierie, voire des activités domestiques, pourraient aussi bien servir de référence à des activités scientifiques scolaires. Il définit ainsi le concept de « pratiques sociales de références » :

une pratique sociale de référence renvoie aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (sociale) ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison (« de référence »). (Martinand, 1986, cité par Astolfi et alii, 1997, pp. 132 – 133).

M. Caillot (1996) note que J.-L. Martinand a eu à élaborer un curriculum autour de la technologie, et que c'est à cette occasion qu'il a avancé l'idée que les pratiques sociales de référence peuvent également être une source de légitimation des savoirs à enseigner. Il souligne également que ces pratiques dépendent de l'état d'une société à un moment donné, des choix politiques et économiques qui y sont faits et qui vont influencer également les choix didactiques. Ces pratiques sociales de référence s'éloignent d'autant plus du savoir savant que ce sont essentiellement des « savoirs expérientiels, des connaissances en action qui sont, dans la plupart des cas, difficiles, sinon impossibles à formaliser » (Caillot, 1996, p. 24). A partir de là, le traitement didactique de ces pratiques sociales de références exige de considérer, non plus le texte du savoir, « mais les activités correspondant à son élaboration, dans une dialectique genèse/produit ou encore problème/solution » (Fabre, 1999, p. 144).

J.L. Martinand précise également le sens de l'apport de cette conceptualisation, dans un article de 1989 :

L'apport de la notion de pratique de référence est donc :

- d'attirer l'attention sur la vision réductrice qui ne s'intéresse qu'au savoir ou aux situations d'apprentissage alors que ce sont tous les éléments de pratiques sociales qui sont en jeu ;
- de poser les problèmes de la référence :
 - o écarts à analyser entre pratiques de référence possibles et activités scolaires (tâche de la didactique) ;
 - o choix (politiques) à effectuer entre diverses pratiques de référence, choix dont la didactique doit éclairer les significations ;
 - o cohérence à assurer entre les buts et les moyens une fois les choix faits (fonction critique et constructrice de la didactique) (Martinand, 1989, p. 25).

Pour J.L. Martinand la problématique de Y. Chevallard se concentrant surtout sur le rapport de déformation voire de dégradation savoir savant / savoir enseigné est beaucoup trop réductrice, au sens où elle conduit à nier certaines des spécificités des sciences et techniques. Pour Martinand, il convient alors « de garder l'idée de transposition mais en lui conférant un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence » (Martinand, 1989, p. 25).

Mais on peut cependant considérer qu'à travers des pratiques, il y a également des savoirs à transmettre. C'est ce que qu'affirme S. Johsua lorsqu'il écrit :

même si l'on suit Martinand, le changement de référence concerne en l'occurrence l'aspect savant (...) mais pas le fait que c'est bien un savoir qui est concerné (...). En fait, toutes les disciplines se réfèrent à des *savoirs* qui, dans des institutions données, sont toujours constituées à travers des mécanismes, éventuellement spécifiques, de mise en relation de pratique et de théorie. (...) (Johsua, 1996, p. 65).

Ce qui relève de l'enseignement, ce ne sont ainsi pas des pratiques, mais des savoirs sur les pratiques : « le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fut-ce de savoirs sur la pratique. Dès ce moment, il ne s'agit plus de pratiques, mais de modèles de ces pratiques, qui s'en séparent qualitativement » (Johsua, 1996, p. 65).

S. Johsua, pour sa part, va introduire la notion de savoirs experts, pour tenter d'élargir la théorie de la transposition didactique. Pour lui, l'essentiel des critiques portées au concept de transposition didactique porte sur la place donnée au savoir savant alors qu'il ne s'agit nullement du cœur de la théorisation : « il est parfaitement clair que les savoirs savants, quelle que soit la manière de les définir, ne sont pas les seuls à se transmettre par un enseignement intentionnel » (Johsua, 1996, p. 64).

S. Johsua distingue quant à lui plusieurs types de savoirs.

Les premiers sont ceux qu'il appelle les savoirs pratiques, qui sont acquis par « apprentissage silencieux », par référence à P. Bourdieu. Ce sont des savoirs pour lesquels il n'y a pas de moment repérable dans lequel une institution a intentionnellement la prise en charge de cet apprentissage. Il prend ainsi l'exemple de l'apprentissage de la marche, qui possède trois caractéristiques : cet apprentissage est très important, voire essentiel ; sans pathologie ou accident, tout le monde arrive à marcher un jour ; mais en même temps, c'est un apprentissage très difficile : on ne dispose pas d'un modèle théorique, on ne sait pas construire une machine qui marche (les robots sont toujours identifiés comme tels). L'apprentissage de la marche n'est donc pas sous la responsabilité d'une

institution qui le prend en charge (sauf dans le cas d'une rééducation post-accidentelle : on réapprend à marcher dans le cadre d'institutions spécialisées, et cette forme d'apprentissage ressemble alors à ce qui peut se faire à l'école). En outre, la manière de marcher est culturellement donnée. Il existe en effet différentes « démarches ». Là encore, l'apprentissage d'une démarche particulière relève d'un apprentissage silencieux, encore « plus silencieux » d'ailleurs que l'apprentissage de la marche elle-même. Par exemple, la démarche des femmes dans une culture particulière est très typée et pourtant toutes les femmes ont un bassin plus large que leurs épaules. Il s'agit typiquement du genre d'apprentissage silencieux dont parle Bourdieu : il n'y a pas d'institution spécifique qui enseigne la « bonne » démarche aux femmes d'une même culture.

Pour S. Johsua, ces apprentissages silencieux s'effectuent « par immersion ». La plus grande partie des savoirs humains les plus fondamentaux sont appris de cette façon-là, par immersion. Ils ne passent pas par les systèmes didactiques, ils ne passent pas par l'école.

Il existe à côté de ces savoirs, d'autres savoirs qui nécessitent un apprentissage explicite. Johsua appelle alors savoirs techniques « l'ensemble des cibles d'apprentissage repérables qui nécessitent une étude systématique en vue de leur maîtrise » (Johsua, 1998). Par exemple, on apprend à monter à vélo. Cela ne se fait pas par immersion. On peut vivre dans une société où beaucoup de monde sait monter à vélo sans pour autant savoir soi-même en faire, mais si on n'a pas appris, on ne sait pas. Il y a donc dans l'apprentissage de ces savoirs un aspect intentionnel, ils supposent un apprentissage explicite.

Les savoirs techniques sont donc des savoirs qui nécessitent une intentionnalité. Mais la grande majorité de ces savoirs techniques s'apprennent dans des conditions « disposées dans l'environnement ».

Puis, au sein de ces savoirs techniques, un nombre très restreint de savoirs entrent dans des institutions très particulières, entièrement dédiées à l'apprentissage de ces savoirs : les Ecoles (au sens large, y compris les auto-écoles par exemple). Tous les savoirs techniques sont candidats à entrer dans des écoles. Mais certains sont tellement difficiles d'accès (comme par exemple les mathématiques) que la question de l'école est une nécessité impérieuse pour leur apprentissage. S. Johsua appelle ces cibles redevables d'institutions spécialisées

des « savoirs hautement techniques » (Johsua, 1998). Ce sont ces savoirs qui vont notamment faire l'objet d'une transposition : « la puissance attestée de ces institutions ne se comprendrait pas si elles se contentaient de mettre simplement en contact le public avec les savoirs. L'aide à l'étude qu'elles fournissent va de pair avec un apprêt de ces savoirs, une transposition didactique » (Johsua, 1998).

Au sein des savoirs hautement spécialisés, on doit encore, selon S. Johsua, distinguer ceux dont les référents sont « savants » de ceux dont les référents relèvent plutôt « d'experts » : « Le *savoir savant* se définit non *per se* (par des objets ou des méthodes propres), mais sur des critères sociologiques (...). Sont considérés comme “ *savants* ” les savoirs qu'une société donnée considère comme tels à un moment donné de son histoire » (Johsua, 1998).

Cette description convient à des disciplines académiques reconnues et incontestées, comme les mathématiques, la physique, etc. Mais aussi l'astrologie dans le passé et... la théologie, du moins dans certaines sociétés. Ce genre de savoirs est *peu répandu* à une époque donnée. Comme le sont les institutions qui leur correspondent.

Mais ces « savoirs savants » n'épuisent pas la masse des savoirs hautement techniques étudiés à l'école. Pour les autres, S. Johsua propose de parler de « savoirs experts » :

ces autres savoirs sont développés dans d'autres institutions (non “ savantes ” dans l'acception ci-dessus), lesquelles définissent un réseau de relations interpersonnelles où s'élaborent l'objet de la recherche et de la pratique, les méthodologies d'approche, les langages, etc..., sans pour autant être dotés d'un monopole reconnu à leur propos. Il me semble ainsi important de travailler la distinction entre les “ *savoirs savants* ”, pour lesquels une communauté restreinte a obtenu le droit social de “ dire le vrai ” d'une manière universelle (ou, du moins à l'échelle de toute une formation sociale), et les “ *savoirs experts* ”, propres à des groupes dont la visibilité est en général moins grande, et qui surtout ne disposent pas d'un “ droit de tirage sur la vérité ” aussi étendu. (...) Les mathématiques, mais aussi la grammaire (et jusque récemment la théologie catholique) sont des exemples des premiers, des “ savoirs savants ”. La conduite des Hauts Fourneaux, mais aussi celui du “ résumé de texte ” (et telle ou telle théorie sur l'enseignement, comme la didactique) sont des “ savoirs experts ” (Johsua, 1998).

Pour S. Johsua, le passage d'un savoir savant à un savoir expert, du point de vue du modèle de la transposition didactique, « est marqué par une différence qualitative au point de vue de la dépersonnalisation et de la repersonnalisation » (Johsua, 1996, p. 68). Le savoir savant, dans la théorie de Y. Chevallard, est en effet très fortement dépersonnalisé. Si un objet de savoir devient un objet à enseigner, c'est qu'il a « perdu ses attaches avec son élaborateur pris en tant que personne physique » (Johsua, 1996, p. 68). Par contre, pour les savoirs experts, on trouve une proximité beaucoup plus grande avec les groupes physiquement repérables qui en garantissent l'expertise. S. Johsua donne ainsi l'exemple de l'enseignement de la musique : si le solfège peut s'assimiler à un savoir assez fortement dépersonnalisé, on pratiquera par contre le rap « à la manière de ... ».

Mais ce qui est sûr, c'est que la grande majorité des disciplines scolaires, « se caractérise en définitive par une combinaison spécifique de référents extérieurs, savants ou experts » (Johsua, 1996, p.70). En effet,

Aucun savoir scolaire ne peut être à lui-même sa propre référence. Combien de temps pourrait durer un enseignement de mathématiques qui « créerait » une discipline scolaire fondée sur des théorèmes reconnus non valides par des mathématiciens ? (...) Cette nécessité de faire reposer la légitimité d'une discipline sur une quelconque référence extérieure (savante ou experte) est tellement forte, que si une « matière scolaire » en manque (ce qui arrive d'ailleurs régulièrement), elle n'a de cesse de la trouver, ou de la construire. (...) Il faut bien disposer d'une référence extérieure (quelque soit la manière dont elle s'est bâtie) pour postuler à une présence massive dans l'enseignement. C'est en effet tout le problème de l'Ecole, considérée ici en tant qu'institution d'aide à l'étude des savoirs : il lui faut donc toujours légitimer de quoi l'étude est l'étude (Johsua, 1998).

La mise en évidence de ces « savoirs experts » « permet de ne pas laisser un trou immense entre les disciplines "à référence savante" et celles qui, n'ayant pas de référence savante repérable, seraient à elles-mêmes leur propre référence » (Johsua, 1996, p. 68).

Finalement, peut-on dire avec J. -F. Halté (1998) que « l'extension de la notion de savoir aux savoirs experts et aux pratiques sociales de référence est sans nul

doute une des conditions de possibilité de l'essaimage positif de la transposition vers d'autres disciplines »(p. 180) ?

S'agissant des enseignements technologiques et professionnels, il est clair qu'il y a un enseignement construit à partir des Pratiques sociales de références ou des savoirs experts. Il existe des « hommes de l'art » dans ces disciplines, à même de transmettre des savoirs sur leurs pratiques. Il semble donc que les différentes disciplines scolaires se réfèrent, à des degrés variables, à des savoirs savants et à des savoirs experts. Nous tenterons plus loin de préciser la position des SES en tant que discipline scolaire au regard de ces deux types de savoirs.

1.2.2.2. Pour un élargissement de la théorie de la transposition didactique

J.P. Astolfi et M. Develay (1989) se prononcent pour une "transposition didactique raisonnée". Pour ces auteurs en effet, la transposition didactique est inhérente à toute intégration de nouveaux concepts dans le « texte du savoir scolaire ». Mais ils proposent de fournir aux didacticiens des axes de réflexion leur permettant de « construire des propositions raisonnées de transposition didactique » (Astolfi et Develay, 1989, p. 47).

Les différentes caractéristiques d'une transposition didactique raisonnée sont alors au nombre de cinq :

L'objet de travail : quel est le domaine empirique qui constitue le fonds d'expérience réelle ou symbolique dans lequel viendra s'ancrer l'enseignement scientifique ?

Le problème scientifique : quelle est la question que l'on se propose de faire étudier ? Il est nécessaire de la préciser si l'on veut éviter le « juridisme » (...) des énoncés scientifiques coupés de leur contexte de production. Car une définition n'a jamais suffi à faire un savoir : encore faut-il étudier comment elle peut fonctionner, même si le problème qu'elle traite est formulé d'une manière telle qu'elle ne correspond à aucune étape historique réelle.

Les attitudes et rôles sociaux : quelle image de la science et de l'activité scientifique veut-on fournir aux élèves à travers les pratiques qu'on leur propose ?

Les instruments matériels et intellectuels correspondants

Le savoir produit au cours et au terme de l'activité, dont l'énoncé permet de répondre au problème posé.

On retrouve dans ces propositions un certain nombre des pistes proposées par Y. Chevallard, notamment lorsqu'il insiste sur le fait que les savoirs doivent être des réponses à des questions identifiées.

M. Develay (1995), proposera par la suite un schéma permettant d'élargir la théorie de la transposition didactique à partir de la notion de « pratiques sociales de références » élaborée par J.L. Martinand.

Pour lui, la notion de transposition didactique mérite deux extensions et un complément par rapport à la définition d'Y. Chevallard, « le passage du savoir savant au savoir à enseigner ».

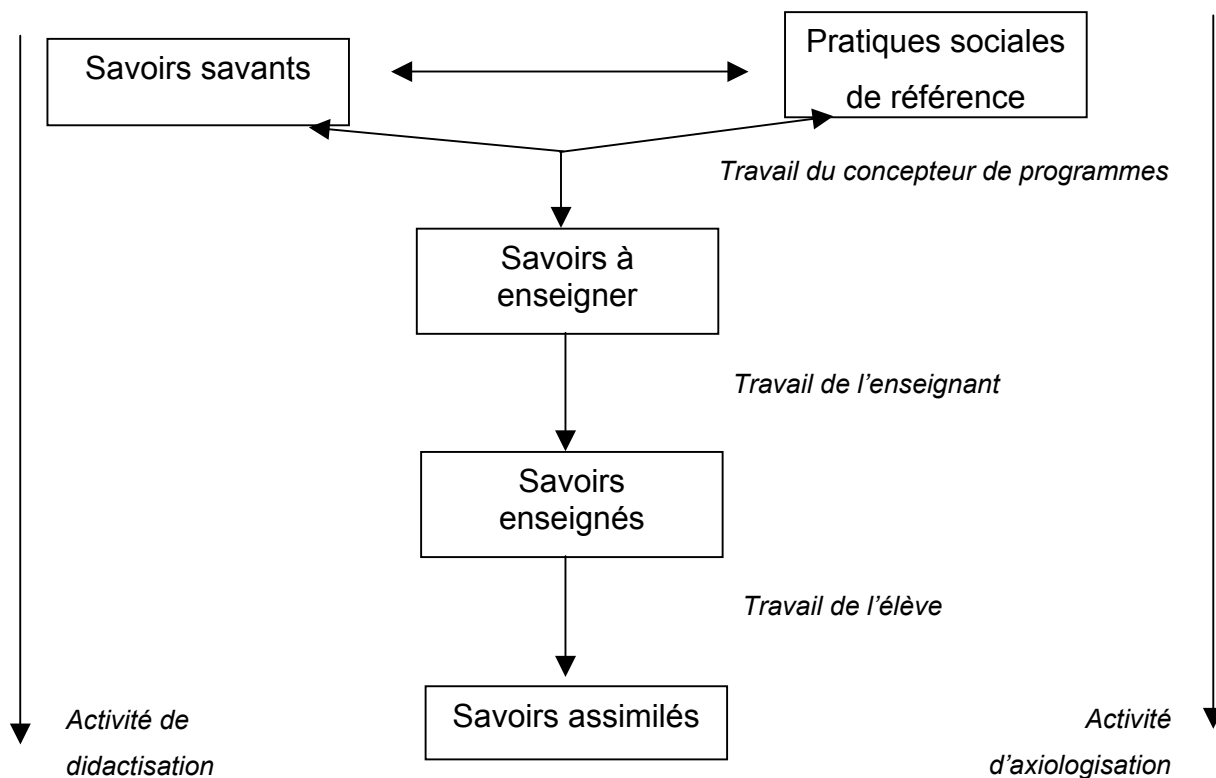
Une extension en amont tout d'abord : il souligne que, pour un certain nombre de disciplines, « le savoir à enseigner a en fait une double origine : des savoirs savants mais aussi des pratiques sociales de référence » (Develay, 1995, p. 26). Il donne ainsi les exemples de l'éducation physique et sportive, des langues étrangères, de la technologie : « les contenus qu'enseignent ces disciplines scolaires correspondent d'abord à un ensemble d'activités, de rôles sociaux ».

Une extension en aval ensuite : il propose ainsi de nommer « transposition didactique toutes les transformations qui affectent savoir savant et pratiques sociales de référence pour qu'elles deviennent non seulement savoir à enseigner, mais savoir enseigné, et pour finir, savoir assimilé par l'élève » (Develay, 1995, p. 26).

Quant au complément, il consiste à considérer que le processus de remodelage du savoir concerné tout au long de cette chaîne,

correspond, d'une part, à un travail de didactisation (qui vise à rendre opérationnelles des situations d'apprentissage, par des choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation) et, d'autre part, à un travail d'axiologisation (qui choisit des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société....) (Develay, 1995, p. 26).

Il est possible de rendre compte de cette vision élargie de la notion de transposition didactique par le schéma ci-après qui en pointe les différentes étapes et les différents acteurs.



Source : Develay , 1995, p. 27.

Les pratiques sociales se trouvent ainsi à égalité avec le savoir universitaire comme source possible pour la construction d'un contenu d'enseignement.

En ce qui concerne la didactisation des savoirs, on peut préciser cette expression en citant Meirieu, qui s'inspirant de Comenius (auteur de *La grande didactique* au XVIIème siècle), écrit à propos du grand mouvement de didactisation des savoirs : « il s'agit d'extraire les savoirs multiples et désordonnés des situations sociales où ils ont été produits pour les présenter de manière systématique et par ordre de complexité croissante » (Meirieu, 1993, p. 291).

Par ailleurs, selon Astolfi et alii (1997), la construction théorique de M. Develay « met en œuvre d'une part un processus *d'axiologisation* – lié aux finalités, aux valeurs, que l'enseignement véhicule mais qui sont extérieures aux contenus eux-mêmes -, d'autre part un processus de didactisation – lié à une reconstruction *ad hoc* du savoir et permettant de "créer de l'enseignable" » (Astolfi et alii, 1997, p. 136).

Cette question de l'axiologisation entraîne cependant selon nous une question : dans quelle mesure peut-on considérer que la référence aux valeurs, au même

titre que la référence au savoir savant, peut servir de fondement à la construction des savoirs à enseigner ?

Notons tout d'abord que la question semble se poser en des termes différents selon les disciplines. On fait rarement référence aux valeurs pour servir de fondement à l'enseignement des mathématiques. Même lorsqu'on le fait (par exemple lorsque l'on considère que la formation en statistiques est nécessaire à l'éducation de citoyens éclairés) les valeurs ne servent pas de critère de validité aux savoirs enseignés. La référence aux valeurs est parfois présente en physique (débat sur le recours à l'électricité d'origine nucléaire) et plus encore en Sciences de la vie et de la terre (débat sur les usages de la génétique, sur l'écologie etc.). Mais là encore l'enseignant peut clairement distinguer ce qui relève de connaissances académiques (la définition d'un gène) et les débats sur les usages sociaux des connaissances scientifiques. Si les programmes (ou l'enseignant) décident d'aborder les questions éthiques et politiques liées aux choix énergétiques ou aux manipulations génétiques, il faudra bien faire la part entre ce qui relève de l'information scientifique (que sait-on à propos des déchets radioactifs et chimiques à vie longue) et ce qui relève d'un choix se fondant sur des valeurs (est-il acceptable de laisser aux générations futures des déchets toxiques dont la gestion sur la très longue période est incertaine ?).

On voit que le débat sur les valeurs ou sur des questions politiques qui renvoient à des valeurs peut être une dimension de l'activité d'enseignement apprentissage mais que :

1/ ce n'est pas la référence aux valeurs qui fonde la légitimité des savoirs enseignés. Par exemple, la mesure de la radioactivité ne dépend pas des valeurs de celui qui mesure.

2/ Les valeurs et les savoirs n'ont pas le même statut. On peut exiger d'un élève qu'il connaisse les unités de mesure de la radioactivité ou le principe de la fission nucléaire, on ne saurait exiger qu'il soit pro (ou anti) nucléaire.

Adopter un autre point de vue et considérer que les valeurs sont au fondement même de la légitimité des savoirs enseignés, c'est s'exposer à des risques graves :

- ou bien on adoptera des valeurs officielles s'imposant à tous, ce qui conduit à des formes diverses de cléricalisme : le pouvoir politique ou religieux décide de ce qui est enseignable. Les répercussions de l'affaire Lyssenko sur le système

d'enseignement soviétique ou l'action des fondamentalistes protestants à propos de l'enseignement de la théorie de l'évolution sont un exemple de l'interférence des valeurs sur le système d'enseignement ;

- ou bien on adoptera un point de vue relativiste et chaque enseignant ou chaque école sera libre, au nom de ses valeurs, d'enseigner ou de ne pas enseigner telle ou telle discipline scientifique, telle ou telle perspective théorique.

Ce débat sur la référence aux valeurs, que l'on retrouve donc dans toutes les disciplines scolaires, est particulièrement vif au sein des SES. Il l'est d'autant plus qu'existe une tradition épistémologique, qui se réfère notamment à W. Dilthey, selon laquelle il est impossible, dans les « sciences historiques », de distinguer « jugement de fait » et « jugement de valeur ». Si l'on adopte cette position, alors l'enseignement des SES se distingue radicalement de celui des sciences de la nature quant à la référence aux valeurs. Si l'on considère, par contre, que les sciences sociales s'inscrivent (sans doute de façon spécifique) dans une « visée scientifique » (G. G. Granger, 1993), alors l'enseignement des SES est dans la même situation, du point de vue de la référence aux valeurs, que les autres disciplines scolaires.

A. Petitjean propose quant à lui d'élargir la théorie de la transposition didactique en prenant en compte les trois pôles du triangle didactique, et d'enrichir le concept de transposition didactique par ceux de représentation et de contrat didactique.

S'appuyant sur l'exemple de la didactique du français, il souligne qu'au-delà du principe de « vigilance épistémologique » qui s'exerce sur les transpositions didactiques restreintes, il revient aux recherches en didactique :

1. de prendre en compte les représentations ;
2. d'intégrer la notion de contrat didactique à l'analyse, et par là même l'importance du sens que doivent donner les élèves aux disciplines étudiées, à ses savoirs, à ses valeurs et à ses activités.

La prise en compte des représentations implique :

- de s'interroger sur les représentations à travailler dans chaque discipline (le français pour A. Petitjean) ; on peut ainsi analyser les représentations que se font les enseignants et les élèves à propos de la discipline, des compétences centrales

qu'elle développe ; on peut aussi analyser les représentations qui concernent les savoirs notionnels que la discipline transmet : on peut enfin analyser les représentations diffuses qui apparaissent au cours des interactions orales et des productions écrites ;

- d'interroger la nature et le fonctionnement des représentations : en repérant le noyau dur et les éléments périphériques d'une représentation (voir chapitre II sur la théorie des représentations sociales), on peut distinguer les représentations profondes et rigides de celles qui sont plus souples et changeantes. On peut ainsi repérer les obstacles à l'apprentissage ;

- de transmettre les résultats dans la formation : pour A. Petitjean, « l'efficacité professionnelle des maîtres serait sans doute améliorée (...) si on leur donnait les résultats qui prouvent l'importance des "déjà-là-préconstruits" (les représentations) dans les jeux dialectiques de l'assimilation et de l'accommodation selon les objets d'enseignement et les types d'activité » (Petitjean, 1998, p. 28).

Par ailleurs, la notion de contrat didactique rend compte selon A. Petitjean, « des modalités d'établissement, à l'intérieur du système didactique, et sur la base d'une asymétrie constitutive entre le maître et l'élève, des places de chaque acteur face aux savoirs enseignés et aux activités » (Petitjean, 1998, p. 28). Ce contrat didactique, selon que l'accent est mis sur les rapports au savoir ou sur la relation maître/élèves, réfère à ce que d'aucuns appellent le « métier d'élève » (Perrenoud), qui s'exerce en concordance avec celui de l'enseignant, et engage des droits mais aussi des devoirs, de part et d'autre de la relation pédagogique.

Il convient donc de distinguer, selon Petitjean, les savoirs théoriques à transposer selon qu'ils sont nécessaires à l'enseignant ou aux élèves.

Ainsi, pour une discipline comme le français, le concept de transposition didactique gagne « à ne pas se limiter à sa version "restreinte" et à s'élargir, en interaction avec d'autres concepts, dans la mesure où (...) les savoirs en français intègrent des savoirs divers ; sont inscrits dans une logique de l'action ; sont soumis à des facteurs aléatoires et ont toujours une dimension sociale » (Petitjean, 1998, pp. 30-31).

Finalement, on peut conclure avec S. Johsua que, même s'il faut étendre la transposition didactique en prenant en compte des savoirs autres que ceux issus

exclusivement de la sphère « savante », cette théorie prend en compte deux questions décisives : elle montre d'une part que « les savoirs ne vivent pas de la même manière selon les institutions où ils s'enracinent » (Johsua, 1996, p. 64) et d'autre part que « l'intentionnalité de l'enseignement va de pair avec la proclamation d'une *organisation linéaire* de celui-ci » (Johsua, 1996, p. 64).

Les mécanismes principaux de la transposition didactique – désyncrétisation des objets de savoirs, séquentialisation de l'enseignement, double recontextualisation dans un corpus disciplinaire d'un côté, dans l'histoire de la classe de l'autre – s'appliquent en réalité quelle que soit la référence choisie, quelle soit savante ou autre, et qu'on ne restreint pas l'analyse générale en se limitant à la première . Ce point (...) rompt historiquement avec la croyance, si universellement répandue, qu'il existerait une voie naturelle qui singerait la vraie vie pour guider un enseignement efficace. Le concept de transposition didactique nous conduit au contraire à admettre l'artificialité constitutive des actes didactiques. (Johsua, 1996, p. 64)

Le concept de transposition didactique, tel qu'il a été élaboré en didactique des mathématiques peut alors utilement servir de cadre à l'étude des problèmes correspondants dans d'autres disciplines. Cela suppose d'un côté une prise en compte plus systématique des différentes pratiques pouvant servir de point de départ pour une transposition et de l'autre, la prise en compte de la notion de savoir expert. « de cette manière, on peut rendre compte de l'incontestable diversité des structures de chaque discipline scolaire, ainsi que des contraintes communes auxquelles elles sont soumises » (Johsua, 1996, p. 71).

Section II : Quelle utilisation du concept de Transposition Didactique en sciences Economiques et sociales ?

2.1. Un concept critiqué par certains didacticiens des SES

2.1.1. Le refus de la transposition didactique pour les sciences économiques et sociales

Pour J. Hadjian, deux éléments conduisent à refuser le modèle de la transposition didactique :

- « l'enseignement secondaire ne peut consister en un processus de transmission du savoir savant » ;
- « la rupture de la "transposition didactique" n'est praticable ni par les élèves, ni par les professeurs » (Hadjian, 1994, p. 76).

Concernant le premier point, J. Hadjian cite Ph. Meirieu pour avancer l'idée selon laquelle une discipline d'enseignement n'est pas la transposition d'un savoir scientifique. Pour Hadjian en effet, la légitimation d'une discipline scolaire passe avant tout par le repérage de tâches et la mise en œuvre d'un processus d'évaluation. Plus précisément c'est, selon lui, la définition de tâches qui permet de mettre en place des systèmes d'évaluation.

Concernant le second point, il indique que « la rupture de la "transposition didactique" est inopérante tant pour les élèves que pour les professeurs » (Hadjian, 1994, p. 76).

Pour ce que concerne les premiers, il note que l'écrasante majorité des élèves de lycée scolarisés dans la série ES ne poursuivra pas d'études dans les facultés de sciences économiques. Les sciences économiques et sociales ont selon lui vocation à être un enseignement de culture générale. Dans ce cadre, mieux vaudrait pratiquer des enquêtes de terrains, plutôt que de n'enseigner « que des théories sans donner les outils en matière de connaissances historiques et de description pour, ne disons pas valider mais confronter ces théories au réel » (p. 77).

En ce qui concerne les enseignants, il paraît à ses yeux démesuré d'exiger des enseignants qu'ils soient au fait de l'actualité de la recherche. « Veut-on abonner chaque lycée de France à *l'American Economic Review* » demande-t-il en rappelant que les revues scientifiques de sciences économiques sont accessibles majoritairement en langue anglaise ?

Ainsi pour cet auteur,

si la référence utilitariste à la domination de l'économie peut nous procurer quelque avantage à court terme en matière de "crédibilité", elle risque de nous conduire à long terme à nier la spécificité de notre enseignement, c'est-à-dire, au mieux, à décalquer le savoir universitaire en économie (sociologie ?), au pire à naturaliser comme loi éternelle cette domination (Hadjian, 1994, p. 78).

Il refuse en outre « l'attitude dogmatique qui vise à interdire, dans l'enseignement, de "partir des faits" » (Hadjian, 1994, p. 76).

2.1.2. De la transposition didactique à la transformation des savoirs

La critique d'E. Chatel est plus modérée que la précédente.

Elle souligne notamment le fait que nous devons à M. Verret puis à Y. Chevallard le fait d'avoir mis en évidence à quel point l'activité des enseignants dans leurs classes concerne les savoirs :

par le concept de transposition didactique, ces auteurs nous montrent que l'enseignement rend nécessaire d'effectuer des choix au sein du savoir de référence, d'en modifier la forme et même la structure du fait de son mode d'exposition, de son découpage, etc., afin de l'adapter à la situation d'enseignement. Le savoir, apprêté pour être enseigné, ne peut plus s'identifier purement et simplement au savoir « savant » qu'il prend pour origine et pour référence (Chatel, 1995a, p. 10).

Mais elle considère cependant que le concept de transposition didactique apparaît normatif. Elle montre en effet qu'au début des années quatre-vingt-dix, avec la mise en place d'un groupe technique disciplinaire (GTD), les débats sur les programmes sont ravivés :

la préoccupation reste celle de la spécificité disciplinaire et donc des grands choix curriculaires, mais elle est aussi nourrie des quelques travaux d'inspiration didactique qui commencent à apparaître dans ce champ. Le thème de la "transposition didactique" est repris dans une perspective de légitimation de la discipline scolaire par son rattachement aux "savoirs savants". Le concept de "transposition" n'est pas entendu comme un concept sociologique descriptif indiquant la transformation que le savoir connaît par son enseignement au sens que lui donne M. Verret. Il est plutôt compris comme un concept normatif permettant de dénoncer un écart, une déviation produite par l'enseignement et qu'il s'agirait de corriger. Il est donc assez naturellement réutilisé au service de la forte préoccupation de "légitimation scientifique" (Chatel, 1994, p. 57).

Ce caractère normatif de la transposition implique alors qu'il s'agit d'opérer une « bonne » transposition, celle qui permet effectivement la réduction de cet écart.

Par ailleurs, le concept de transposition didactique est, selon elle, trop exclusivement centré sur l'écart au savoir savant. Dans ce modèle théorique, les élèves sont des récepteurs plus que des acteurs et la transposition didactique est le résultat d'une action qui se passe pour l'essentiel hors de la classe, dans la noosphère. Elle préfère ainsi utiliser le concept de « transformation du savoir », qui permet de montrer « que le savoir qui est produit dans la classe est le fruit de l'interaction élèves - professeur » (Chatel, 1996, p. 266). Elle indique cependant que pour substituer ce concept de transformation des savoirs à celui de transposition didactique, il faut se défaire de l'identification du savoir à un texte : « l'idée de transformation nous permet de nous dégager du problème de la référence et de mieux prendre en compte dans l'analyse l'enseignement - apprentissage en tant que processus » (Chatel, 1995a, p. 10).

Cependant, dans les travaux de l'équipe de l'INRP coordonnés par E. Chatel, on trouve une réflexion sur la naissance de l'enseignement des SES, dans laquelle est discutée la notion de transposition didactique. Les auteurs de l'ouvrage consacré à l'histoire et au projet des sciences économiques et sociales citent un texte de C. Dargent pour l'APSES (Association des professeurs de Sciences Economiques et Sociales), datant de mai 1989, dans lequel il écrit : « prétendre initier à l'analyse économique et à l'analyse sociologique me semble finalement refléter honnêtement nos pratiques et ne prêcher ni par excès, ni par

défaut » (Dargent, cité par Chatel et alii, 1993, p. 168). Il semblerait donc qu'il existe à la fin des années quatre-vingt un assez large accord sur « la référence de la discipline aux savoirs savants ou du moins sur leur dénomination universitaire » (Chatel et alii, 1993, p. 168). Ce qui est ainsi remis en cause, ce n'est pas l'existence de références savantes, mais bien le fait que le concept de transposition didactique se réduirait à une simple mesure de l'écart entre savoir enseignés et savoirs savants.

E. Chatel refuse ainsi une interprétation trop substantivée de la transposition « qui fait de celle-ci un écart entre deux textes, plus qu'une tension entre deux formes d'activité » (Chatel, 1999, p. 23).

2.2. Une théorie amendable mais transposable malgré tout

2.2.1. La question de la dépersonnalisation et de la « déformation du savoir »

L'un des points sur lesquels on rencontre peu de critiques ou de réflexions est celui de la dépersonnalisation du savoir. Dans le processus de transposition didactique, le savoir savant serait ainsi séparé de la personne de son producteur.

Il nous semble cependant que ce point mérite d'être développé en ce qui concerne le champ des sciences économiques et sociales. S'il apparaît en effet clair qu'un savoir doit être détaché de l'espace de production privé du chercheur pour acquérir un statut « public », la question de la dépersonnalisation mérite cependant qu'on s'y arrête.

En mathématiques, nous dit Y. Chevallard, le nom de Fréchet n'apparaît pas lorsqu'on introduit la notion de distance au collège. En outre, ce concept, lorsqu'il devient objet d'enseignement, n'est plus utilisé dans la même « sphère mathématique » que le concept créé par le mathématicien, puisqu'on passe de l'analyse (naissance du concept dans la sphère « savante ») à la géométrie (introduction du concept en classe de 4^{ème} en 1971). On constate cependant une évolution récente dans les programmes de lycée : les professeurs sont invités à introduire des éléments d'histoire des sciences et des mathématiques³³. Lorsqu'on

³³ Par exemple, dans le manuel de terminale S de la collection « déclic » paru chez Hachette en 1998, on trouve, çà et là quelques allusions à des mathématiciens célèbres. Ainsi, dans le chapitre

parcourt les programmes de mathématiques ou que l'on feuillette certains manuels, les auteurs de tel ou tel concept mathématique sont ainsi parfois cités.

Il faut également préciser qu' Y. Chevallard lui-même semble déplorer cet aspect de la transposition didactique. Lorsqu'il souligne qu'il importe de savoir à quelle question répond le savoir, on peut se demander si cela ne conduit pas à une « repersonnalisation » dans la mesure où il peut être important pour les élèves de connaître dans quel contexte intellectuel, en réponse à quels débats, un savoir a été construit. La réintroduction dans les programmes et instructions officielles d'une attention portée à la mise en perspective historique des savoirs enseignés pourraient ainsi permettre de comprendre à nouveau pourquoi telle ou telle notion mathématique ou de science physique a été « inventée » dans le monde savant.

En sciences économiques et sociales, les choses sont-elles différentes de ce qui se passe dans le modèle « classique » de la transposition didactique ? En effet, même si les programmes³⁴ insistent généralement sur le caractère descriptif que doit revêtir un enseignement de SES au lycée, l'immense majorité des manuels aujourd'hui, ne se permet plus de faire l'impasse de la présentation des courants théoriques, comme on le verra dans le chapitre IX à propos du chômage. Et lorsque cette présentation est faite, compte tenu du caractère pluriparadigmatique de la discipline, elle l'est en référence à des auteurs.

Ainsi, pour rester sur l'exemple du chômage puisque c'est le thème que nous avons choisi pour mener à bien notre recherche, les manuels de terminale actuels présentent, pour la plupart, un certain nombre de théories explicatives du chômage. On parlera ainsi de la théorie keynésienne, ou de la théorie du déséquilibre en citant des économistes comme E. Malinvaud ou J.P. Benassy.

Si certains manuels évoquent la notion de « taux de chômage naturel », ils le font de même en référence à M. Friedman « géniteur » du concept dans la théorie économique. De nombreux manuels présentent également la courbe de Phillips

sur les nombres complexes, un paragraphe intitulé « approche historique », développe une méthode de résolution due au mathématicien Cardan (1501 – 1576), le nom de l'auteur et ses dates étant donnés aux élèves. De même pour le chapitre sur les logarithmes népériens, une petite introduction historique cite des mathématiciens du XVII^e siècle et précise que les logarithmes ont notamment été introduits pour résoudre les problèmes posés par la lourdeur des calculs en astronomie.

³⁴ On note cependant (voir chapitres I et IX) une évolution de ces programmes qui commencent à envisager une certaine théorisation, même si cela reste relativement limité.

pour présenter les choix de politiques conjoncturelles qui ont pu être faits par certaines instances gouvernementales dans les pays européens des années soixante-dix. Il s'agissait alors de mettre en évidence le fait que ces gouvernements étaient souvent confrontés à un « dilemme » inflation / chômage. Mais les déterminants de ce choix sont généralement présentés en référence à A. W. Phillips et à la relation qu'il a mise en évidence entre le taux de croissance des salaires nominaux et le taux de chômage.

En outre, la présentation de ces concepts et des auteurs dans les manuels récents de sciences économiques et sociales, ne débouche pas, contrairement à ce qui se passe en mathématiques ou dans les sciences de la nature, sur une « déformation » du savoir : le concept de taux de chômage naturel a été fondé par Friedman pour chercher à expliquer le chômage et la supériorité du système de marché pour lutter contre les déséquilibres économiques. Il n'a pas été créé pour expliquer un autre phénomène économique que celui-là même qui est présenté aux élèves dans les manuels du secondaire.

Mais cependant, Y. Chevallard précise également que dépersonnalisation signifie "objectivation du savoir" : « la textualisation réalise (...) la dissociation entre la pensée en tant que portée par une subjectivité, et ses productions discursives : le sujet est expulsé hors de ses productions » (Chevallard, 1985, p. 61). On pourrait alors en ce sens parler de dépersonnalisation pour les SES également. La validité de la théorie du chômage naturel n'est pas liée à la subjectivité de M. Friedman. La validité des énoncés de Ricardo ou de Walras n'est pas liée à la personne de leurs auteurs. Il y a objectivation des savoirs dans la mesure où ces énoncés sont validés par une communauté scientifique. Il est fréquent, par exemple, que l'on présente en SES l'origine d'un concept, le contexte de son émergence, ainsi que les prolongements théoriques et les débats contemporains. Par exemple, la théorie de l'équilibre de sous-emploi est présentée en référence à J. M. Keynes, en précisant qu'il a bâti sa théorie du chômage involontaire dans les années trente, après la crise de 1929.

Ainsi, si la transposition didactique en SES peut aisément reprendre à son compte différentes caractéristiques du processus décrit par Chevallard : désyncrétisation, publicité, programmabilité, contrôle social des apprentissages, il nous semble que les choses sont plus complexes en ce qui concerne la dépersonnalisation du savoir. On ne peut pas parler de dépersonnalisation au

sens où les auteurs des concepts et théories ne seraient pas cités : ils sont cités et utilisés par les enseignants, on trouve des textes d'économistes dans les manuels de SES, et lorsque ces économistes sont cités, ils le sont bien dans le champ d'application théorique qui est le leur : il n'y a donc pas en ce sens de « déformation du savoir ». Il y a cependant une objectivation du savoir en sciences économiques et sociales, au sens où le savoir qui est donné à enseigner ne l'est effectivement que lorsqu'il a déjà - et depuis longtemps souvent - été validé par une communauté scientifique.

2.2.2. La question des savoirs savants

La question des savoirs savants est souvent considérée comme la question « sensible » pour les détracteurs de la théorie de la transposition didactique, aussi bien pour les auteurs de la didactique des SES que pour ceux d'autres disciplines.

Certains, on l'a vu, comme M. Tozzi, refusent même le concept de transposition didactique pour la philosophie par exemple, en expliquant que cette discipline n'est pas une science et qu'il n'existe pas en philosophie de recherche dans des laboratoires. Pas de savoirs savants en philosophie donc ?

Les choses ne sont cependant pas aussi tranchées. Il nous semble en effet qu'on peut parler d'une production savante en philosophie, dans la mesure où il existe des revues de philosophie, des centres de recherches, des chaires, des thèses, etc On trouve de la recherche en philosophie, on produit également des savoirs savants, certes différents de ceux des sciences de la nature.

Peut-être y-a-t-il bien là, ainsi que le souligne S. Johsua (1997), un malentendu sur le sens du terme « savant ». Pour lui, les savoirs savants se définissent sur la base de critères sociologiques, c'est-à-dire que sont savants à un moment donné de l'histoire, les savoirs que la société reconnaît comme tels. Il souligne ainsi que dans le passé la théologie a fait partie des savoirs savants et qu'il y « aurait toute une passionnante étude de transposition à faire à propos du récent catéchisme officiel de l'Eglise catholique » (Johsua, 1997, p. 19). Il existe des revues de théologie, des facultés, des colloques etc, bref une communauté savante qui revendique parfois son autonomie par rapport aux autorités religieuses constituées.

En sciences économiques et sociales, la référence savante ne devrait pas poser de problèmes.

Lorsqu'on enseigne la monnaie par exemple, on n'enseigne pas des savoirs portant sur la bonne manière de gérer son budget, ou des savoirs sur la pratique du banquier. On ne part pas non plus de la pratique quotidienne des élèves (qui, nous devons le souligner, ne constituerait en aucun cas une pratique sociale de référence au sens de J.L. Martinand). Ainsi, certains professeurs de Sciences économiques et sociales pensent que notre enseignement doit partir des pratiques des élèves. Mais si l'élève doit être pris en compte dans le cadre de la construction des savoirs, c'est par la mesure de ses représentations, au sens de connaissances ainsi que nous l'avons vu plus haut, et non par la prise en compte de ses pratiques quotidiennes. C'est en cela que notre enseignement doit se distinguer d'autres disciplines scolaires existantes comme par exemple l'Economie sociale et familiale qui est enseignée dans certaines filières professionnelles. Pour conserver l'exemple de l'enseignement de la monnaie, les sciences économiques et sociales n'ont pas vocation à pratiquer de l'éducation au consommateur et à expliquer à la future « jeune ménagère » comment elle doit gérer son budget. D'autres disciplines peuvent avoir cette fonction. Notre discipline a pour but d'expliquer aux élèves quelle est la nature de la monnaie, quels sont les mécanismes de création monétaire, quels sont les acteurs partie prenante dans ce jeu complexe de la création de monnaie...

On peut prendre également l'exemple du chômage puisque c'est le thème sur lequel porte notre étude. Dans les agences de l'ANPE, des formations sont assurées auprès des chômeurs à la recherche d'un emploi : on leur apprend à consulter des petites annonces, à repérer les caractéristiques d'un emploi sur une annonce, on leur apprend à répondre à ces annonces, à remplir des formulaires. Les savoirs ainsi transmis portent explicitement sur des pratiques, sociales, et nous semblent ainsi assez clairement relever de ce que S. Johsua appelle les « savoirs experts ».

Mais le professeur de sciences économiques et sociales, lorsqu'il va évoquer l'ANPE avec ses élèves, va plutôt aborder cette notion sous l'angle institutionnel et du point de vue de la construction sociale d'un indicateur de mesure. Il va notamment montrer à ses élèves comment la définition du chômage repose sur des conventions, qui peuvent être différentes selon les institutions concernées, en

l'occurrence ici l'ANPE ou l'INSEE s'inspirant du Bureau international du travail. On ne va pas enseigner aux élèves « les pratiques de l'ANPE ».

De la même façon, en ce qui concerne les explications du chômage, on ne peut pas expliquer aux élèves le « désaccord » qui existe entre les économistes s'ils ne comprennent pas qu'il existe différentes grilles de lecture théoriques, qui conduisent à des recommandations différentes en matière de politiques de lutte contre le chômage.

Les contenus à enseigner en sciences économiques et sociales se réfèrent donc bien à des « savoirs savants ».

L'introduction de nouveaux savoirs contribue-t-elle à réduire l'écart avec les savoirs savants ? Pour E. Chatel, la réduction de cette distance n'est pas la seule variable à prendre en compte. Elle écrit en effet que la question de la valeur scientifique d'un enseignement outrepassa la question de la conformité, ressemblance ou distance au savoir savant, car celui-ci ne peut pas se résumer dans les sciences sociales à un texte, qui ferait consensus, et parce que enseigner et apprendre sont des activités : « ce n'est pas la dynamique d'un rapprochement formel du texte du savoir à enseigner du texte savant qui permet de rendre compte de l'évolution du curriculum » (Chatel, 1999, p. 28).

La question qui se pose alors est de savoir d'où viennent les prescriptions et la définition précise des contenus de savoirs à transmettre.

2.2.3. La transposition didactique : un « processus vertical » descendant ?

Un reproche souvent fait également à la transposition didactique est le fait que les savoirs à enseigner viendraient « d'en haut », et que le processus de transposition didactique se limiterait à une réduction de l'écart entre savoirs à enseigner et savoirs savants. Or, il nous semble que cela témoigne d'une part d'une vision un peu réductrice du travail d'Y. Chevallard, et que d'autre part, le fait d'insister sur l'importance du travail des enseignants dans leur classe, concernant la question des savoirs, n'est pas contradictoire avec la mise en œuvre d'un processus de transposition didactique. Il nous semble très important de souligner, même si le travail au sein de la classe ne fait pas l'objet de notre étude actuelle, que ce qui se passe entre un professeur et ses élèves est fondamental du point de

vue de la construction des savoirs. De même, il nous semble en effet que les savoirs effectivement enseignés par le professeur font l'objet d'une réinterprétation du programme et des manuels, réinterprétation personnelle qui va influencer le contenu réellement enseigné.

Pour E. Chatel, « les choix et compromis se trament dans la noosphère à l'occasion le plus souvent de réformes impulsées d'en haut, mais ils ne se réduisent pas à cela. Il faut les mettre en relation avec ce qui s'enseigne dans les classes pour voir comment ils peuvent être issus et soutenus ou non soutenus par les pratiques enseignantes » (Chatel, 1999, p. 25).

Elle indique que,

en adoptant l'expression de transformation de savoir(s), plutôt que celle de transposition didactique, nous n'exprimons [donc] pas un désaccord sur l'existence d'une distance entre la production de savoir, dans le champ de la recherche, et la production d'enseignable, dans celui de l'enseignement. C'est le lien de verticalité simple, la position basse ainsi attribuée à la production d'enseignable que nous questionnons. Nous voulons, au contraire, mieux comprendre ce processus de production d'enseignable, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses ressources, ses contraintes. Nous soulignons donc l'aspect actif et interactif du processus d'enseignement (Chatel, 1995a, p. 12).

Elle souligne alors que le terme de transformation insiste au contraire sur une figure de l'activité. Elle rejoint en ce sens l'usage que fait F. Tochon de ce terme : elle montre en effet que cet auteur associe à la transposition didactique la transformation pédagogique qui désigne la transformation du texte du savoir dans l'activité d'enseignement en direction des élèves. L'activité d'enseignement elle-même est alors décomposée en deux étapes. Cependant, E. Chatel ne sépare pas la dimension didactique et la dimension pédagogique de l'enseignement, car selon elle, et nous partageons parfaitement son point de vue ici, une dimension « pédagogique » ne peut qu'être très étroitement liée aux contenus enseignés. Elle utilise donc l'expression de « transformation didactique » pour désigner le temps de l'enseignement effectif, dans une classe, ce temps incluant bien entendu l'ensemble des relations professeurs – élèves et les effets de ces relations sur les savoirs enseignés : la transformation didactique est alors productrice de savoirs scolaires.

Conclusion : pour une utilisation du concept de transposition didactique en sciences économiques et sociales

Finalement comme le souligne A. Beitone (1995), « le concept de transposition didactique ne vise pas à donner une norme épistémologique » (p. 131).

Dès lors qu'un savoir est introduit dans un système didactique, dès lors donc, qu'il y a didactisation, un processus de transformation du savoir se met à l'œuvre. C'est cette transformation du savoir qu'il convient notamment d'analyser lorsqu'on s'intéresse aux savoirs scolaires définissant un curriculum et son histoire.

Nous verrons que l'entrée de nouveaux savoirs en sciences économiques et sociales, toujours dérivés de savoirs savants, peut bien sûr être inspirée par des pratiques de « la base » (les professeurs de SES) notamment à travers la confection et l'évolution de sujets de baccalauréat. A contrario, les professeurs de sciences économiques et sociales eux-mêmes ont pu, à certains moments de l'histoire des sciences économiques et sociales, freiner l'introduction de nouveaux savoirs dans le curriculum, parce que, pour rester fidèles au « projet fondateur » des SES, ils ne souhaitent pas incorporer trop de théories dans leur enseignement. Nous verrons également l'importance de la prise en compte des représentations sociales des élèves et le poids que celles-ci devraient peser sur l'entrée de nouveaux savoirs dans les curricula.

Mais quel que soit le type de pression, ne s'exerce-t-il pas sur la noosphère en charge de concevoir les nouveaux programmes, et toute nouvelle entrée de savoirs en sciences économiques et sociales ne peut-elle pas se résumer à la prise en compte d'une avancée du savoir économique et/ou sociologique dans la communauté savante ?

Chapitre VII :

Bref panorama des savoirs scientifiques sur le chômage

Ce chapitre a pour objectif de dresser un panorama des savoirs scientifiques sur le chômage : définition, mesure et théories explicatives du chômage.

Il ne se veut pas exhaustif – il existe des ouvrages de plusieurs centaines de pages sur ce sujet – mais il se propose de faire un rapide état des lieux de la littérature économique qui permettra de comparer les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales sur le thème du chômage à ces « savoirs savants ».

Nous avons fait le choix ici de privilégier la présentation des travaux économiques sur la question du chômage, même s'il existe aujourd'hui de nombreux travaux sociologiques anciens (Lazarsfeld 1932/1981) ou plus récents (Schnapper, 1994 par exemple) sur la question. De fait, pendant longtemps, le « noyau dur » de l'analyse du chômage, et notamment les mécanismes de la production de ce phénomène, ont été le fait des économistes. De l'aveu même des sociologues, « problème de société brûlant, le chômage demeure un objet sociologique relativement périphérique. Dans la période récente, le chômage a été largement plus présent dans le débat social et la polémique politique que dans la discussion sociologique » (Maruani et Reynaud, 1993, p.27). A la fois trop proche d'autres objets sociaux très différents comme la pauvreté, mais aussi trop éloigné du monde de la production, le chômage s'est avéré être un objet finalement assez « embarrassant » pour les sociologues. En outre, la difficulté de « classer » les chômeurs s'est avérée être un obstacle supplémentaire à l'étude du chômage par les sociologues : ni travailleurs, ni inactifs, sous quel angle peut-on donc aborder une « sociologie du chômage » ? Pendant longtemps, cette dernière s'est centrée sur l'analyse des conséquences sociales de la privation d'emploi. Tout se passait donc comme si une division du travail s'était établie de fait entre les économistes et les sociologues, les premiers s'attachant à élaborer des théories du chômage et à rechercher les déterminants de la pénurie d'emploi, les sociologues analysant, eux, le « vécu » des chômeurs.

Le regain d'intérêt pour une sociologie du chômage qui dépasse cette simple description des conséquences du chômage est né de la réflexion sur l'émergence historique du concept de chômage. C'est avec la parution de l'ouvrage dirigé par l'économiste R. Salais (1986) notamment que ce sont développées des réflexions sur le concept de chômage, son origine, sa genèse, qui ont elles –mêmes donné naissance à de nombreux travaux sociologiques sur le chômage....

Cependant, ce qui a guidé notre choix d'une approche quasi exclusivement économique n'est pas l'intérêt tardif de la sociologie pour le chômage, mais bien plutôt le fait que, ce que l'on étudie ici, c'est la transposition didactique relative au chômage, tel qu'il est traité en sciences économiques et sociales. Or, l'examen des programmes (lorsque ce thème y figure) et des manuels scolaires, montre que c'est essentiellement aux savoirs économiques que l'on se réfère. En seconde, lorsque le chômage apparaît dans les programmes, c'est dans une partie consacrée à la population active. On y définit le chômage, on en décrit les caractéristiques, on avance éventuellement (dans les programmes les plus récents) quelques explications du phénomène, mais on ne propose pas d'analyse sociologique du chômage. De même, en classe de terminale, le chômage n'est pas abordé dans une partie sociologique sur le changement social, n'est pas relié par exemple à l'exclusion sociale, mais est bien au contraire présenté dans une partie économique portant sur « les facteurs économiques de la croissance et du développement » ou, plus tard, dans un chapitre indépendant intitulé « travail et emploi ».

Ce chapitre est donc davantage centré sur l'économie, non pas tant à cause de l'état des savoirs savants mais bien du fait de la façon dont on aborde cette question dans l'enseignement secondaire. Il insiste principalement sur deux points : le fait que la définition du chômage est essentiellement une affaire de conventions, établies par les statisticiens (Section I), et les explications théoriques du chômage (Section II)

Section I. Le chômage : une affaire de conventions

D'une manière générale, les économistes insistent souvent sur la difficulté de définir précisément tel ou tel concept macroéconomique. Il est alors nécessaire d'introduire certaines conventions, qui peuvent poser problème. L'existence même de ces conventions fait que la conceptualisation n'est finalement jamais achevée. E. Malinvaud (1991) souligne ainsi le fait que,

non seulement il faut forger de nouveaux concepts au fur et à mesure que l'attention se porte vers des problèmes nouveaux, mais il faut aussi souvent réexaminer la définition de concepts anciens, tantôt pour la compléter afin de tenir compte de certains aspects dont le traitement était resté flou jusqu'alors, tantôt même pour la réviser dans l'un ou l'autre de ses principes (p. 61).

Dans le cadre de ces conventions, il faut noter que les économistes distinguent généralement l'offre de travail, de la population active (incluant les chômeurs). J. Gautié (1993) souligne ainsi que la population active est « une catégorie statistique qui enregistre les individus qui répondent à certains critères fixés par des conventions ». L'offre de travail est au contraire un concept économique renvoyant à la quantité de travail que les agents économiques désirent « vendre » sur le marché du travail. Ainsi les offreurs de travail ne font pas tous partie de la population active : certains individus souhaiteraient en effet travailler mais ne rentrent pas sur le marché du travail, par exemple parce qu'ils estiment trop faible la probabilité qu'ils ont de trouver un emploi.

En ce qui concerne le chômage, O. Marchand et C. Thélot (1997) insistent sur le fait que « le nombre des chômeurs, indicateur qui s'efforce de quantifier un phénomène devenu une des préoccupations majeures pour la plupart de nos sociétés, est sans doute la variable dont il est le plus difficile de fournir, pour la France, des évolutions significatives sur très longue période » (p. 71).

Cela tient selon eux à un manque évident de sources statistiques, mais aussi et surtout au fait que « la notion de chômage n'est apparue que très progressivement et a eu un contenu qui a évolué en fonction des différentes formes d'organisation sociale qu'a connues notre pays » (p. 71).

De la même façon, D. Méda (1999) précise que « les notions d'emploi, de population active, de chômage, sont autant de constructions statistiques et sociales dont la signification tend à se transformer avec les évolutions actuelles de l'activité professionnelle » (p. 3).

Ainsi le chômage, comme le soulignent R. Salais et alii (1986), n'est pas une catégorie immuable, mais un phénomène historique, daté, et qui évolue au gré des représentations du travail et du non travail.

Dans cette section, après avoir mis en évidence la façon dont a émergé le concept statistique de chômage, nous montrerons que les débats concernant le chômage et sa mesure ne se sont jamais interrompus. Par exemple, le rapport Malinvaud (1986) a été demandé après la victoire de la droite en 1986 aux élections législatives en France : il y avait eu, avant les élections, un important débat sur la mesure du chômage. On reprochait à l'ancien gouvernement de ne pas s'être suffisamment préoccupé de la question et de sous-estimer l'ampleur du phénomène. Par ailleurs, dans tous les pays, il y a eu des interrogations sur la nomenclature du chômage, sur la mesure du chômage, et sur la comparabilité des statistiques internationales. Par exemple, le faible taux de chômage au Japon a souvent été expliqué par des raisons relatives à la mesure du chômage. On a également modifié récemment la définition de la nomenclature du chômage aux USA.

Il existe donc un débat permanent sur la question de la mesure du chômage. L'ANPE par exemple a été créée en France en 1967, au moment où on voit la situation de l'emploi se dégrader. On essaie alors à la fois d'améliorer la situation sur le marché du travail et l'information sur l'emploi et le chômage, notamment en direction des chômeurs eux-mêmes. De la même façon, la nomenclature actuelle est relativement récente. On s'est efforcé d'affiner les instruments de mesure au fur et à mesure où la situation évoluait. L'enquête emploi a été plus détaillée pour permettre de mieux saisir les différentes composantes du chômage ; on avait même à un moment donné envisagé de faire deux enquêtes emploi par an, une en mars une en septembre pour avoir un meilleur suivi.

1.1. « L'invention du chômage »

1.1.1. L'émergence du terme de chômage dans le vocabulaire économique

Il n'y a pas si longtemps, quand on parlait de « jours chômés », on ne signifiait pas là qu'il s'agissait de jours de malheur. Au contraire, c'étaient des jours de fête. Et certains même se plaignaient qu'il y avait trop de fêtes chômées. On en trouve au moins un exemple dans les « cahiers de doléances » écrits pour les Etats généraux de 1789 (Simonnot, 1998, p. 365).

Dans leur ouvrage, R. Salais et alii (1986) retracent l'évolution du sens du terme de chômage. Il semble bien que les mots « chômage » et « chômeur » apparaissent en France dans le vocabulaire politique et social, référés à la situation des ouvriers privés de travail, au tournant des années 1870. Le vocabulaire économique tend alors à pénétrer la presse et les réunions publiques, ce qui est lié à l'essor de l'industrie, et, plus généralement, de l'économie, ainsi qu'au développement du syndicalisme, marqué par la création de l'Internationale en 1865. L'influence des mouvements socialistes qui cherchent à s'appuyer sur des critères d'analyse scientifique des situations sociales favorise l'apparition d'un vocabulaire technique dans le langage courant : ainsi « chômer » (1871) et « chômage » dont le contenu se modifie. Au XIX^{ème} siècle en effet, la notion de chômage renvoie à la cessation d'activité industrielle par suite de la mévente, sens proche de l'étymologie du mot : en latin, caumare, calme (on parlera de « calme des affaires » ou du chômage des machines...).

A la fin du siècle, on assiste donc à une modification sémantique puisque le terme de chômage va renvoyer à la situation des ouvriers privés de travail. On assistera par la suite, en 1876, à la formation du mot « chômeur » pour désigner ces ouvriers sans travail. Même s'il a pu être question de chômage auparavant, il est clair qu'un changement de grandeur et de qualité intervient pour la formation d'une catégorie, à partir du moment où la société se préoccupe d'élaborer une définition générale de cette catégorie, qui soit apte à la codification institutionnelle et à la mesure statistique. La genèse du chômage comme catégorie se produit, en France comme dans la plupart des pays industrialisés, à la fin du XIX^{ème} siècle.

Ce fait est également souligné par A. Desrosières (2000), qui explique que pendant le XIX^{ème} siècle, on assiste à une évolution de la façon dont la loi et l'Etat codifient la vie économique : « un des aspects les plus marquants de cette évolution est la construction sociale, institutionnelle, et enfin statistique, d'un objet nouveau qui va peu à peu remplacer celui de pauvreté : le chômage est inconcevable en l'absence d'un statut de salarié liant et subordonnant le travailleur à l'entreprise » (p. 312).

C'est ainsi que J. Freyssinet (1998) montre que le chômage ne peut naître que dans des formes spécifiques d'organisation sociale, caractérisées par la généralisation du salariat comme forme dominante de mise en œuvre du travail rémunéré. L'apparition du chômage suppose ainsi réunies plusieurs conditions :

- tout d'abord, le chômage implique une coupure entre temps de travail social, destiné à procurer un revenu, et temps de travail privé et domestique. En effet, chaque fois que l'activité économique s'organise dans le cadre de rapports de parenté (exploitation familiale agricole par exemple), les tâches sont réparties entre les membres du groupe sans que les fluctuations du niveau d'activité puissent conduire à la mise en chômage de certains d'entre eux ;

- ensuite, l'apparition du chômage suppose que le travail social soit l'objet d'un échange marchand, c'est à dire que le travailleur vende sa force de travail à un employeur. C'est le fait de ne pas trouver un acheteur pour sa force de travail qui définit le statut du chômeur.

Le chômage naît donc avec la généralisation du salariat ; dans ce cadre, le travailleur ne dispose pas d'autre possibilité de participation au travail social, et donc de source de revenu, que l'obtention d'un emploi salarié. Le chômage se différencie alors progressivement, dans le vocabulaire économique et dans celui du syndicalisme, des autres formes d'absence de travail (morte-saison, invalidité, maladie).

1.1.2. L'apparition d'une catégorie « statistique » de chômeur

Le statisticien construit une certaine représentation du monde. Mais ce statisticien avoue également « la défaillance de son propre système lorsqu'il crée, dans le recensement de 1891, la catégorie de « population non classée » qui possède l'étrange propriété de n'être ni active ni inactive » (Salais, 1986, p. 27). Il

n'y a alors pas de véritable possibilité de distinguer le chômeur du vagabond. Cette catégorie de « population non classée » n'est pas sans rappeler le « résidu » qui demeure lorsqu'on cherche à quantifier les facteurs de la croissance économique : lorsqu'on a éliminé le facteur travail et le facteur capital, il reste un résidu, qui avait fait dire à M. Abramovitz, « le résidu est la mesure de notre ignorance ».

L'identification du chômage en tant que « statut » social et institution statistiquement mesurable ne se réalise que progressivement. Elle suppose une double condition :

- la difficulté de repli sur des activités de type « pré-capitaliste » ou sur des formes de travail domestique ;
- l'apparition d'institutions spécialisées, bureaux de placement ou mécanismes d'assurance-chômage, qui créent un intérêt à se déclarer chômeur. En effet tant qu'il n'existe pas de mesure sociale en faveur des chômeurs, ceux-ci n'ont aucun intérêt à se déclarer comme tel. Une large partie d'entre eux cherchera des palliatifs dans des statuts non salariés ou encore, en l'absence de possibilités d'emploi, se maintiendra formellement dans la population inactive (jeunes et femmes).

En 1892, on crée à Marseille la première société d'assistance par le travail. En 1895, on en compte 40 dont 22 à Paris. Ces sociétés tendent localement à faire naître, par leur mode de fonctionnement, une différence entre chômeurs et vagabonds qui se fonde sur le rapport de l'individu avec l'institution, car l'allocation d'un secours est subordonnée à l'accomplissement d'un travail. Mais le faible développement de ces sociétés d'assistance par le travail ne suffit pas à l'instauration de positions précises et il faudra attendre la fin du XIXème siècle pour assister à l'émergence de la catégorie statistique de chômeur.

Pour R. Salais, « si la création de la "population non classée" témoigne d'une lacune du modèle du statisticien, elle signifie - a contrario - que l'émergence de la catégorie de chômeur n'a rien de spontané : elle résulte de différents modèles de représentation de la réalité » (1986, p. 29).

A la fin du XIXème siècle, trois modèles paraissent décisifs :

- celui du statisticien qui pose, dans le recensement de 1896, la question du chômage devenue socialement pertinente ;

- celui des individus dont les déclarations sur le bulletin individuel dépendent, en partie, de leur schéma d'interprétation de la réalité ;
- celui des juristes enfin, car ils structurent, avec les statisticiens, les principaux débats sur le travail.

C'est dans le recensement de 1896, qu'on trouve pour la première fois une série de questions permettant d'isoler les « chômeurs ». Dans ce recensement, la mesure du chômage passe par la combinaison de deux critères, l'âge et la durée de la suspension de travail. Elle repose sur l'idée que la suspension de travail doit être temporaire pour être du chômage. Un âge limite est également fixé pour appartenir à la catégorie de chômeurs : 65 ans.

Dans le bulletin individuel, on demande aux personnes travaillant « sous la direction ou au service d'autrui, comme ingénieur, employé, ouvrier, journalier, garçon, apprenti, domestique, etc. »,

- | | |
|---|--|
| c) Si vous êtes sans place ou sans emploi, est-ce pour cause de ... | } maladie ou d'invalidité ?
morte saison régulière ?
autre manque accidentel d'ouvrage ? |
| d) Depuis combien de jours êtes-vous sans place ? | |

Sur la durée de suspension de travail, le texte du recensement de 1901 donne une durée maximum de suspension de travail en indiquant :

en général, les personnes déclarées sans emploi depuis plus d'un an ne sont pas de véritables chômeurs; sauf exception, tel le cas de longue maladie, les salariés restant sans emploi depuis plus d'un an ont souvent renoncé à travailler ou bien disposent de ressources qui permettraient de les ranger dans une autre catégorie que celle des employés ou ouvriers proprement dits .

Le critère de durée minimum de suspension de travail est, quant à lui, institué progressivement : en 1901, on indique de façon très vague, « depuis un certain nombre de jours ». A partir de 1906, la durée minimum sera fixée à huit jours.

1.2. Définition et mesure du chômage en France

On peut partir de la définition du chômage (que nous préciserons par la suite) donnée par les statisticiens du travail au milieu du XX^{ème} siècle pour aborder une réflexion sur la définition et la mesure du chômage en France.

Cette définition établit que sont chômeurs les individus qui, au cours d'une période de référence (généralement une semaine), sont sans emploi, disponibles pour en occuper un et à la recherche d'un emploi.

A partir de cette définition simple, Il peut sembler a priori assez aisé de classer les individus dans l'une des trois catégories que constituent l'emploi, le chômage ou l'inactivité. Pourtant, on rencontre fréquemment aujourd'hui des situations telles qu'il peut être difficile de savoir si une personne a vraiment un emploi, en recherche vraiment un ou est disponible pour l'occuper. Des conventions d'applications ont donc été progressivement arrêtées, par le Bureau International du Travail (BIT) notamment.

Par ailleurs, le nombre de chômeurs n'est pas un indicateur permettant de caractériser parfaitement la difficulté de trouver un emploi. De multiples facteurs interviennent : le sexe, l'âge, la qualification, le niveau de diplôme, la durée du chômage, le sous-emploi involontaire, etc.

Les statisticiens du travail ont ainsi été amenés à concevoir toute une batterie d'indicateurs.

En ce qui concerne la France, E. Malinvaud (1986) souligne l'existence de deux sources principales pour suivre l'évolution du chômage : l'enquête annuelle sur l'emploi et les statistiques mensuelles du marché du travail. La première a été conçue de telle manière qu'elle fournisse la mesure du chômage selon une définition conformément aux normes du Bureau International du Travail (BIT). Les statistiques du marché du travail renseignent sur les effectifs des demandeurs d'emploi inscrits à l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE).

1.2.1. Les critères retenus par le Bureau International du travail

Dès 1925, le BIT s'est préoccupé d'émettre des recommandations en matière de statistiques du chômage. Et dès l'origine, les recommandations internationales ont eu deux fonctions fondamentales :

- offrir des principes directeurs pour l'élaboration des statistiques nationales ;
- favoriser les comparaisons internationales.

De nombreux pays, et notamment la France dans ses Enquêtes-emploi à partir de 1975, ont adopté ces recommandations. Ce processus a rendu possible l'établissement de comparaisons de niveaux d'activité et de chômage entre de nombreux pays : des taux de chômage standardisés sont aujourd'hui publiés régulièrement par l'OCDE pour seize pays membres.

Les normes actuellement en vigueur ont été révisées en 1982.

Dans ces recommandations, la définition du chômage est fondée sur trois critères. Sont chômeurs les individus qui, au cours de la période de référence (généralement une semaine) sont :

- (1) « sans travail »
- (2) « disponibles pour travailler »
- (3) « à la recherche d'un travail », c'est à dire qui ont pris des dispositions spécifiques au cours d'une période récente spécifiée pour rechercher un emploi.

Pour appliquer le premier critère, les recommandations se réfèrent, par complémentarité, à la notion de « personnes pourvues d'un emploi », salarié ou non salarié. Celles-ci se décomposent ainsi :

- « personnes au travail » : ce sont celles qui, durant la période de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins, moyennant un salaire ou un traitement en espèces ou en nature.
- « personnes qui ont un emploi (ou une entreprise) mais qui ne sont pas au travail ». Pour les salariés, il s'agit de personnes qui ont été absentes de leur emploi durant la période de référence, mais qui ont conservé un « lien formel » avec celui-ci (par exemple, personnes en congé maternité ou maladie).

De plus, le BIT considère comme chômeurs les individus ayant un emploi mais devant commencer à travailler ultérieurement, ainsi que les personnes mises à pied temporairement pour une durée indéterminée.

A l'occasion de l'enquête emploi, l'INSEE adopte une définition du chômage conforme aux trois critères définis par le BIT : être dépourvu d'emploi, être à même de travailler, chercher un emploi rémunéré, être effectivement en quête de cet emploi. La mesure du chômage est le résultat d'une construction, à partir des réponses au questionnaire de l'enquête emploi.

1.2.2. L'information mensuelle sur l'évolution du chômage

Le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, fournit un indicateur de suivi conjoncturel du chômage, à partir des demandes d'emploi enregistrées dans les fichiers de l'ANPE.

Les DEFM (demandes d'emploi en fin de mois) recensent ainsi les personnes inscrites à la fin d'un mois donné.

On distingue depuis le mois de juin 1995 huit catégories de demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE (contre cinq auparavant) :

- catégorie 1 (DEFM) : personnes sans emploi, immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi à temps plein à durée indéterminée (CDI). Ces personnes peuvent travailler dans la limite de 78 heures par mois ;
- catégorie 2 : personnes sans emploi, immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi à durée indéterminée à temps partiel ;
- catégorie 3 : personnes sans emploi, immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi à durée déterminée (CDD), temporaire ou saisonnier, même de très courte durée ;
- catégorie 4 : personnes non immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi quelle que soit la caractéristique de celui-ci. Leur nombre ne fait pas l'objet d'une publication mensuelle ;
- catégorie 5 : personnes en activité, mais à la recherche d'un autre emploi (CDD, CDI, temps partiel, temps plein) ;
- Catégorie 6 : personnes ayant travaillé plus de 78 heures dans le mois cherchant un CDI à temps plein.
- catégorie 7 : personnes ayant travaillé plus de 78 heures dans le mois cherchant un emploi à durée indéterminée à temps partiel ;

- catégorie 8 : personnes ayant travaillé plus de 78 heures dans le mois, cherchant un autre emploi, à durée déterminée, temporaire ou saisonnier, même de très courte durée.

Le nombre de chômeurs publié chaque mois par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité est celui des DEFM de catégorie 1.

1.2.3. BIT - ANPE : des chiffres différents

En mars 2000, il y avait 2 626 000 chômeurs au sens du BIT et 4 206 000 personnes inscrites à l'ANPE (toutes catégories confondues).

On peut, à partir des résultats de l'enquête emploi 2000, établir le lien entre les chômeurs au sens du BIT et les demandeurs d'emploi décomptés par l'ANPE. Ainsi, sur 2 626 000 chômeurs au sens du BIT, 262 000 se déclarent non inscrits à l'ANPE. A l'inverse, 1 842 000 personnes se déclarent inscrites à l'ANPE mais ne sont pas classées comme chômeurs BIT.

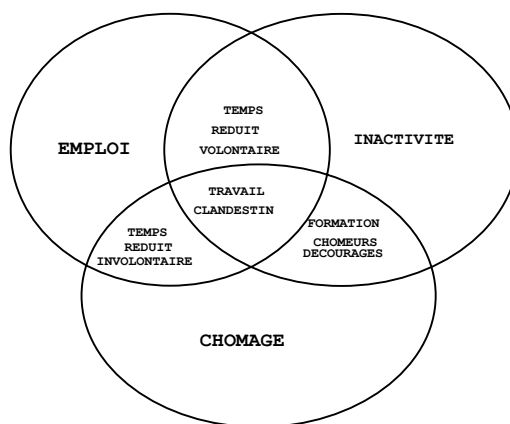
Répartition des personnes inscrites à l'ANPE d'après l'enquête Emploi 2000 (en milliers)	
Chômeurs BIT inscrits à l'ANPE	2 364
Inscrits à l'ANPE considérés comme Inactifs ou actifs occupés par le BIT	1 842
Dont :	
inactifs n'ayant pas effectué de démarche effective de recherche	559
inactifs non disponibles	170
actifs occupés	1 113
Ensemble	4 206

On parle parfois de « halo » du chômage pour désigner les individus en situation de sous-emploi ou se déclarant chômeurs, « gravitant » autour du noyau dur des chômeurs au sens du BIT.

1.2.4. L'effacement des frontières de l'emploi et du chômage

Tout individu peut en principe être classé comme actif ou inactif. Parmi les actifs, la distinction entre détenteurs d'un emploi et chômeurs répond à des critères apparemment simples, issus de la définition internationale du BIT. Mais la dégradation progressive depuis une vingtaine d'années de la situation sur le marché du travail et les mesures de promotion de l'emploi et de lutte contre le

chômage qui l'ont accompagnée, ont conduit, ainsi que le souligne E. Malinvaud (1986), à l'apparition de situations individuelles nouvelles proches des frontières entre inactivité, emploi et chômage.



Source du schéma : J. Freyssinet (1998, p. 19)

1.2.4.1. Progression des retraites anticipées

Une première catégorie très importante concerne les préretraites. Celles-ci apparaissent dès 1972 avec l'institution de la garantie de ressources. D'abord réservée aux victimes de licenciements économiques âgées de 60 à 65 ans, elle est étendue à partir de 1977 aux personnes de cet âge démissionnant de leur emploi. Le point commun à toutes ces situations, c'est que les intéressés ne recherchent pas d'emploi ; s'ils en acceptaient un, ils perdraient le bénéfice de leurs allocations. L'application des critères du BIT conduit donc à classer les bénéficiaires de ces dispositions comme inactifs, et non comme chômeurs.

Un autre cas, plus récent, est constitué par les personnes de plus de 57 ans 1/2 dans le régime d'assurance-chômage et de plus de 55 ans dans le régime d'assistance, inscrites à l'ANPE et qui ont utilisé la faculté qui leur est donnée de demander à être dispensées de recherche d'emploi. De cette façon, elles continuent à être indemnisées jusqu'à l'âge de la retraite, sans avoir à pointer par correspondance ni à faire la preuve qu'elles recherchent un emploi. Au regard de la définition internationale, le critère de recherche d'emploi conduit à les classer aussi comme inactives (actives pour l'ANPE).

1.2.4.2. Diversification des modalités de la transition professionnelle

A l'autre extrémité de la vie active, au moment où se fait l'insertion des jeunes, de nombreuses situations intermédiaires entre la formation et l'emploi sont également apparues. L'application à celles-ci des critères du BIT est souvent délicate. On appelle généralement « transition professionnelle » la période au cours de laquelle un individu passe d'un emploi à un autre ou de l'inactivité à l'emploi.

Généralement brève avant la rupture de croissance de 1974, elle a tendance à s'allonger à partir de la fin des années soixante-dix. De plus, elle ne correspond pas nécessairement ou uniformément à une période de chômage. Dans les années quatre-vingt, elle est très fréquemment remplie par des stages ou activités de nature très diverse (TUC, par exemple).

1.2.4.3. Montée du sous-emploi

On a noté précédemment que, dans le système des normes du BIT, il suffit qu'une personne ait travaillé « moyennant un salaire ou un traitement », ne fut-ce qu'une heure pendant la semaine de référence, pour être classée parmi les personnes pourvues d'un emploi.

En contrepartie, les définitions internationales introduisent, comme sous-catégorie de l'emploi, la notion de sous-emploi. E. Malinvaud (1986) en précise la définition : le « sous-emploi existe lorsque l'emploi d'une personne est insuffisant par rapport à des normes déterminées ou à un autre emploi possible, compte tenu de la qualification professionnelle (formation ou expérience de travail) de l'intéressé ».

On distingue le sous-emploi visible, seul susceptible d'être mesuré par des enquêtes, et le sous-emploi invisible qui reflète une « mauvaise répartition des ressources en main d'œuvre ou un déséquilibre fondamental entre la main d'œuvre et les autres facteurs de production », et dont les symptômes caractéristiques peuvent être le faible revenu, la sous-utilisation des compétences ou la faible productivité.

Pour la mesure du sous-emploi visible, les définitions internationales précisent :

(1) Les personnes en état de sous-emploi visible comprennent toutes les personnes pourvues d'un emploi salarié ou ayant un emploi non salarié, qu'elles soient au travail ou absentes du travail, qui travaillent involontairement moins que la durée normale du travail dans leur activité et qui étaient à la recherche d'un travail supplémentaire ou disponibles pour un tel travail, durant la période de référence.

(2) En vue de déterminer les personnes en état de sous-emploi visible, la durée normale du travail pour une activité donnée devrait être définie en fonction des circonstances nationales, notamment de la législation en la matière lorsqu'elle existe, et des pratiques courantes dans les autres cas, ou faire l'objet d'une norme conventionnelle uniforme.

1.2.4.4. Les travailleurs découragés

Certaines personnes, des femmes en particulier, ne sont pas dans la population active au sens du BIT, ne recherchent pas activement d'emploi, mais désireraient néanmoins travailler si on leur en offrait la possibilité. Cette frange extérieure à la population active peut correspondre pour partie à la notion de « travailleurs découragés ». On parle parfois également de disponibilités latentes en main-d'œuvre.

Un dénombrement de cette catégorie est effectué depuis très longtemps aux Etats-Unis dans le « Current population survey », enquête sur l'emploi réalisée mensuellement auprès d'un échantillon de ménages et source des principales données conjoncturelles sur le marché du travail.

Section II. Les théories du chômage

De la même façon qu'il y a eu un débat permanent sur la mesure du chômage, il y a également eu des débats théoriques permanents sur la question de l'explication du chômage.

On l'a vu, la catégorie du chômage n'existe pas avant le XXème siècle, mais la notion de chômage n'existe pas non plus dans la littérature économique classique, pour laquelle le marché du travail est un marché comme les autres. Ce dont on débat à l'époque, c'est du problème de la pauvreté et des lois sur les pauvres (avec des auteurs comme T.R. Malthus). Il faut donc attendre l'entre-deux-guerres

pour voir se poser le problème de l'emploi et du chômage autrement qu'en terme de chômage volontaire, sous l'influence de J.M. Keynes notamment.

Pendant la période des Trente Glorieuses, le problème qui se pose aux économistes est celui de l'arbitrage entre l'inflation et le chômage. Durant cette période en effet, on a globalement réussi à éviter la récurrence des crises périodiques. Le seul problème qui se pose alors en matière de politique conjoncturelle est de savoir comment, par le « fine tuning », maintenir l'économie au voisinage du plein emploi sans trop de dérapage inflationniste. C'est dans ce contexte que sont créées les sciences économiques et sociales, en 1967, c'est-à-dire à un moment où on pense encore qu'on est au voisinage du plein emploi et que les problèmes concernant le travail sont ceux de l'adéquation entre les besoins en main d'œuvre et l'offre de main d'œuvre. Les programmes de sciences économiques de l'époque reflètent bien ces débats puisqu'on y trouve des questions relatives à la qualification notamment.

Avec les deux chocs pétroliers et la rupture de croissance, on assiste à une résurgence des débats théoriques sur la question de l'emploi et du chômage : elle se manifeste à la fois par un retour du discours libéral, avec l'interprétation friedmanienne de la courbe de Phillips et par des tentatives d'approfondissement du modèle néo-classique pour le rendre apte à rendre compte de la montée du chômage et de certaines rigidités salariales. On assiste ainsi à un regain de l'orthodoxie, mais d'une orthodoxie affinée. D'un autre côté, de nouvelles hétérodoxies se développent également autour des thèses marxistes ou de l'institutionnalisme américain. En France, c'est dans les années soixante-dix que se développe également la théorie de la régulation.

Pendant les années quatre-vingt, beaucoup de travaux, notamment américains, mettent l'accent sur la différence de la situation de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis. Les Etats-Unis ont eu une poussée du chômage du fait de la récession de 1982, elle-même liée à une politique restrictive. Par contre la situation en Europe est celle d'un chômage de masse, durable. Progressivement les économistes européens et américains vont donc chercher à expliquer pourquoi on a en Europe une situation particulière. Une des réponses proposées par les économistes libéraux consiste à avancer l'argument selon lequel en Europe il y a des problèmes de chômage parce que le marché est trop rigide. Un des débouchés importants de la théorie de la régulation a justement été la réflexion

sur la flexibilité en réponse à cette argumentation libérale. C'est ainsi que R. Boyer a proposé une distinction entre flexibilité offensive et flexibilité défensive.

Ce sont ces différents débats que l'on se propose d'explorer ici.

2.1. Chômage volontaire et théorie néo-classique du marché du travail

2.1.1. Chômage volontaire ou chômage frictionnel ?

R. Heilbroner et L. Thurow (1986) évoquent la question du chômage volontaire en faisant référence au chômage frictionnel. Ils expliquent en effet qu'un certain niveau de chômage est inévitable dans un système de marché. Ils qualifient ce chômage incompressible de chômage frictionnel et le définissent en disant qu'il « s'agit du chômage qui apparaît quand des travailleurs quittent volontairement un emploi pour rechercher un emploi meilleur » (p. 460). Ils précisent plus loin que « cette forme de chômage est en réalité une source d'avantages pour l'économie, parce qu'elle est un des moyens par lesquels la productivité s'améliore, à mesure que des travailleurs passent de secteurs en déclin à des secteurs en expansion » (p. 460).

De la même façon, E. Malinvaud (1991) souligne le fait que les définitions des économistes et des statisticiens ne concordent pas toujours. Les économistes ont en effet commencé par considérer que le chômage résultait d'un écart entre l'offre de travail des ménages et la demande de travail des entreprises. Le chômage s'accroît alors lorsque l'offre de travail augmente plus vite que la demande de travail. Mais le chômage qui est défini par les statisticiens ne correspond pas exactement à cet écart. En effet, dans les économies industrielles en tout cas, les individus sont libres de chercher un emploi qui leur convient et même de refuser un emploi qui ne serait pas conforme à leurs espérances en termes de rémunération ou de qualification attendue par l'employeur. Dans ces conditions, il existe toujours des chômeurs au sens statistique du terme, c'est-à-dire de personnes sans emploi, à la recherche d'un emploi et disponible pour l'occuper. Pour qualifier ces situations, on a parlé dans un premier temps de chômage volontaire, le chômage involontaire étant alors mesuré par l'écart entre offre et

demande de travail. Mais selon Malinvaud (1991), cette dénomination n'était pas « adroite » car la notion de chômage volontaire a été utilisée avec des sens variés, notamment par les économistes néoclassiques comme on le verra plus bas.

De plus, le macroéconomiste, qui raisonne en termes de demande et d'offre de travail, ne doit pas ignorer la diversité sous-jacente : il y a une multiplicité de marchés du travail, caractérisés chacun par un lieu, une qualification, des conditions de travail, etc. Même s'il y a égalité entre l'offre globale et la demande globale, il subsiste toujours des écarts au niveau microéconomique, les uns positifs les autres négatifs (Malinvaud, 1991, p. 67).

D'où l'idée, selon Malinvaud, d'utiliser l'expression « chômage frictionnel » pour désigner les situations des individus explorant les possibilités d'emplois, ainsi que les situations caractéristiques des marchés du travail défavorables.

D'une façon générale, la notion de chômage frictionnel désigne à présent

le volant de sous-emploi dû au mouvement incessant de la main d'œuvre passant d'une entreprise à une autre, d'une région à une autre, d'une profession à une autre. En plus des individus qui changent d'emploi, de profession, d'entreprise ou de région, cette expression englobe la main d'œuvre qui est à la recherche de son premier emploi et les femmes qui reprennent une activité professionnelle après avoir eu des enfants. On peut aisément comprendre que, même dans une économie de plein-emploi, un certain volume de chômage frictionnel est incompressible (Grangeas et Le Page, 1993, p. 48).

Au plan théorique, ce sont notamment les modèles de la recherche d'emploi (Job Search) qui cherchent à rendre compte de l'existence et de l'importance de ce chômage frictionnel (voir infra 2.4.1.2.).

2.1.2. La théorie néo-classique du chômage volontaire

Dans le modèle néo-classique de base, le marché du travail est un marché comme les autres, gouverné par les hypothèses de la concurrence parfaite³⁵. Le travail est offert par les salariés et demandeurs d'emploi, il est demandé par les entreprises.

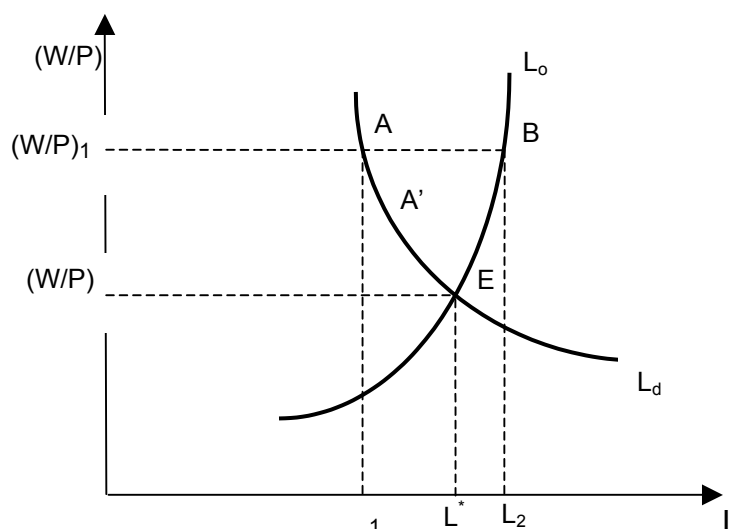
En ce qui concerne l'offre de travail, elle résulte d'un arbitrage des individus entre le travail et le loisir. En fonction du taux de salaire du marché, chaque individu renonce à une unité de loisir pour autant que le taux de salaire proposé compense la désutilité du travail : pour chaque taux de salaire du marché, il formule ainsi une offre de travail résultant de cet arbitrage. La courbe d'offre totale se calcule par simple sommation des offres individuelles. De la même façon, la demande de travail d'une entreprise résulte d'un arbitrage entre le travail et le capital : l'entreprise n'utilisera une unité donnée d'un des deux facteurs de production que si cette unité lui rapporte plus (ou au moins autant) en recette additionnelle que ce qu'elle lui coûte. Le comportement de demande de l'entreprise consiste donc à égaliser la productivité marginale d'un facteur à son prix. Dès lors, la détermination du taux de salaire et de la quantité de travail résulte de la confrontation entre la fonction d'offre de travail (croissante) et la fonction de demande de travail (décroissante). L'intersection des deux courbes représentatives de ces fonctions détermine le point d'équilibre et fixe simultanément le taux de salaire d'équilibre et la quantité de travail d'équilibre. En ce point, on observe une égalité entre les quantités offertes et demandées, en excluant du marché tous les offreurs qui se seraient manifestés pour un niveau supérieur de salaire, et tous les demandeurs qui espéraient un niveau inférieur.

Dans cet univers d'agents rationnels et en situation d'information parfaite, si le prix des « services producteurs du travail » (l'expression « services producteurs du travail », signifie que le travailleur ne vend pas son capital humain, mais seulement le droit d'en utiliser les services, pour produire des richesses, pendant

³⁵ Un marché en situation de concurrence parfaite remplit simultanément cinq conditions : atomisticité de l'offre et de la demande (grand nombre d'acheteurs et de vendeurs sur le marché), fluidité du marché (entrée libre), transparence du marché (information parfaite), homogénéité des facteurs de production (unités homogènes de travail, interchangeables), mobilité des facteurs de production .

un certain temps), le taux de salaire, est parfaitement flexible, le chômage involontaire est impossible. En cas de déséquilibre, un mécanisme autorégulateur se met en place, du fait notamment d'une parfaite flexibilité des prix sur le marché (le taux de salaire ici).

L'équilibre sur le marché du travail



Explication du mécanisme autorégulateur à partir d'une situation de déséquilibre par les prix :

Pour un taux de salaire réel W/P_1 , la quantité de travail demandée par les entreprises est de L_1 tandis que la quantité de travail offerte est de L_2 : $L_1 < L_2$.

Les salariés entrent en compétition puisque tous ne peuvent pas avoir un emploi au taux de salaire W/P_1 . Cette situation de concurrence tend à faire décroître le prix et on se déplace de B vers E sur la courbe d'offre (effet prix sur l'offre de travail).

Les entreprises réagissent à la baisse du prix. Par exemple, pour un prix intermédiaire (A'), elles sont disposées à demander une quantité de travail plus forte. On se déplace sur la courbe de demande de A vers E via A' (effet prix sur la demande de travail).

Le mécanisme se stabilise, à terme, au point E pour un taux de salaire d'équilibre de W/P^* et une quantité de travail L^* . La flexibilité du prix et la rémunération du travail au niveau de sa productivité marginale font que tout individu désirant occuper un emploi peut en trouver un, au prix du marché.

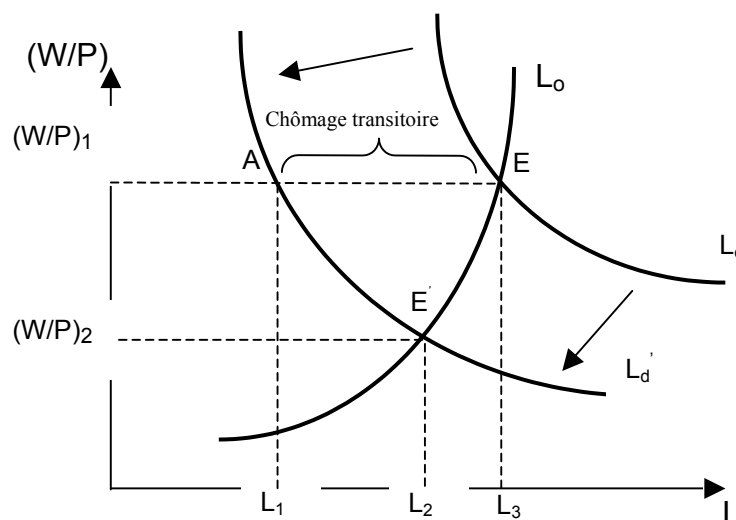
Ne subsistent que les individus qui exigent un taux de salaire supérieur à ce taux de salaire d'équilibre. Il s'agit de « chômeurs volontaires » qui ne se plient pas aux exigences du marché. Le chômage involontaire est donc normalement impensable.

2.1.3. La notion de chômage transitoire

Dans la théorie néo-classique du chômage volontaire, certains auteurs envisagent cependant la possibilité d'un chômage transitoire. Le raisonnement se déroule à partir de la survenance d'un choc exogène qui entraîne la faillite d'un certain nombre d'entreprises : pour tout niveau du taux de salaire exprimé sur le marché, la demande de travail devient inférieure à la précédente.

Par exemple (voir graphique ci-dessous), pour $(W/P)_1$, la quantité demandée était de L_3 (E), elle est maintenant de L_1 . La courbe de demande se déplace donc vers la gauche. Pour un taux de salaire de W/P_1 , la nouvelle quantité demandée se détermine en A (du fait du déplacement de la courbe de demande), la quantité offerte restant en E. Un chômage transitoire apparaît, exprimé par la différence $L_3 - L_1$.

On retrouve alors le mécanisme explicité ci dessus : compétition entre les offreurs, baisse du prix, etc. Un nouvel équilibre se forme (E'), par déplacement le long des courbes d'offre et de demande : passage de A à E' pour la quantité demandée, de E à E' pour la quantité offerte. Ce nouvel équilibre s'établit à un taux de salaire (W/P_2) durablement inférieur au précédant (avec $W/P_2 < W/P_1$).



2.2. Le chômage dans les années trente : émergence d'une préoccupation théorique

2.2.1. Chômage et rigidité du taux de salaire : l'analyse de J. Rueff

où l'on se rend compte que la désobéissance à la loi du marché fabrique des millions de chômeurs (Simonnot, 1998, p. 377).

Pour les auteurs néo-classiques, dans un marché de concurrence parfaite, le chômage ne peut être que volontaire (et donc transitoire), comme on l'a vu ci-dessus. Cependant, si on ne laisse pas « jouer librement » l'offre et la demande de travail, alors le chômage peut également être involontaire. Ainsi, le chômage involontaire ne peut provenir que de mécanismes qui entravent la baisse du salaire d'équilibre jusqu'au niveau d'équilibre. Ces mécanismes, ces obstacles peuvent être les assurances chômage, l'action des syndicats, ou encore un salaire minimum.

J. Rueff (1896 - 1978), économiste français, écrit un article en 1931 intitulé « L'assurance chômage : cause du chômage permanent ». Il développe l'idée suivant laquelle l'établissement d'une allocation chômage contribue à fausser le mécanisme explicatif.

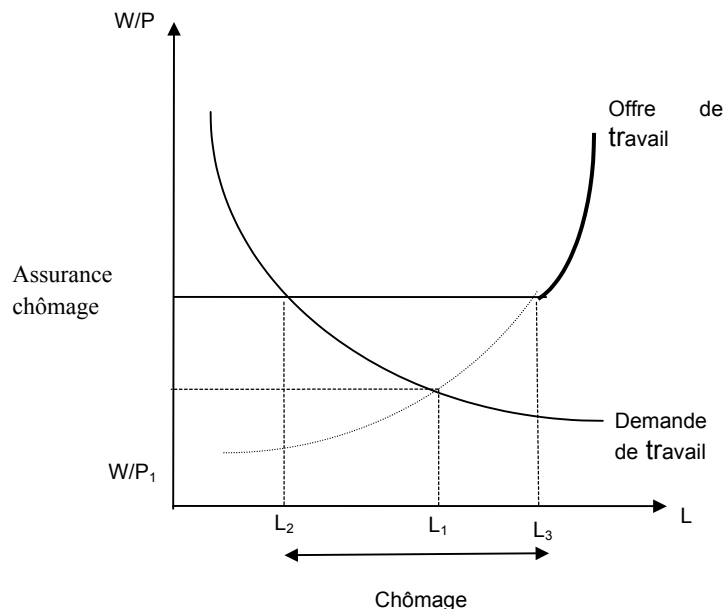
Dans cet article en effet, il cherche à expliquer un paradoxe apparent, qui est la stabilité des salaires alors que l'offre de travail dépassait largement et de manière permanente la demande de travail. Pour lui en fait, ce paradoxe n'est qu'apparent parce qu'existe en Angleterre (depuis 1911) un système d'assurance-chômage, qui donne aux ouvriers sans travail une indemnité connue sous le nom de *dole*.

La conséquence d'un pareil régime a été d'établir un certain niveau minimum de salaire, à partir duquel l'ouvrier préfère toucher la *dole* plutôt que de travailler pour un salaire qui ne lui vaudrait qu'un excédent assez faible sur la somme qu'il reçoit comme chômeur. (...) Ainsi, la *dole* a surtout pour effet d'assurer indéfiniment le maintien de la discipline syndicale. C'est elle qui est l'instrument essentiel de la stabilisation des salaires à un niveau entièrement indépendant du niveau des prix, c'est elle qui est, par là, la cause du chômage permanent (...) (Rueff, 1931, p. 222).

Avant la guerre [de 1914 – 1918] et dans tous les pays (...) la baisse des salaires nominaux continuait jusqu'à ce que le chômage ait complètement disparu dans les conditions du moment, c'est-à-dire dans les conditions résultant du niveau atteint, à l'instant considéré, par l'indice des prix. (...) L'expérience prouvait, quoi qu'on en ait dit, que le mécanisme était parfaitement efficace en ce sens qu'il avait toujours pour effet de faire disparaître par adaptation progressive et dans des délais assez courts, toutes les crises du chômage. Jamais dans l'histoire, jusqu'en 1920, on n'a observé un chômage permanent. Mais, depuis la guerre, ce mécanisme a cessé de jouer en Angleterre (...) (p. 227-228).

Dans tous les domaines où un prix a été artificiellement fixé à un taux un peu différent de celui qu'il aurait spontanément atteint, il y a eu crise de quantité, et ceci sans exception. Lorsque le prix est fixé à un niveau trop bas, la demande dépasse l'offre, sans que l'équilibre puisse jamais se rétablir. (..) Sur le marché du travail en Angleterre, le prix a été fixé non au-dessous du niveau qu'il eut spontanément atteint mais au-dessus (p. 230).

L'allocation chômage a donc pour conséquence, selon lui, d'établir indirectement un plancher de salaire minimum. En effet, sitôt que le prix du marché descend en deçà du niveau de l'allocation, les individus substituent du loisir au travail en sachant que le dit loisir est rémunéré : la courbe d'offre devient horizontale.



Comme on le voit sur ce graphique, les salariés n'accepteront pas de proposer une offre de travail à un taux de salaire inférieur au montant de l'allocation. Les

salaires réels sont alors rigides à la baisse et le mécanisme automatique de convergence vers l'équilibre (taux de salaire W/P_1 et quantité L_1) ne peut se mettre en œuvre.

Apparaît alors un chômage représenté par la différence entre la quantité offerte (L_3) et la quantité demandée (L_2) pour un taux de salaire minimum correspondant au montant de l'allocation chômage.

Selon Rueff, il y a également un deuxième effet pervers à la mise en place d'une assurance-chômage. Si on empêche le facteur travail d'être rémunéré à la productivité marginale, alors le coût du facteur travail par rapport au facteur capital est trop élevé et l'entreprise aura intérêt à substituer du capital au travail, ce qui peut aggraver encore le chômage.

A.C. Pigou attribue également l'existence d'un sous-emploi permanent à une cause unique : la rigidité des salaires à la baisse. C'est l'entêtement des syndicats à refuser toute diminution de pouvoir d'achat (...) qui est rendu responsable d'un chômage considéré comme « volontaire », volontaire au sens originel du terme, c'est-à-dire résultant d'un acte de volonté et non de l'automatisme. En l'occurrence ce chômage est bien pour Pigou le produit de l'attitude des salariés, et non des propriétés du système économique lui-même.

2.2.2. La théorie keynésienne

C'est J. M. Keynes qui va apporter, avec la *Théorie Générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* (1936), la première théorie cohérente d'un chômage involontaire dû à une insuffisance de la demande. Par ailleurs, à la différence des économistes néo-classiques, J.M. Keynes introduit a priori sur le marché du travail l'illusion monétaire des salariés : c'est parce qu'ils ne sont pas pleinement conscients des variations des prix et donc de leur pouvoir d'achat que les salariés refusent toute baisse de leurs salaires nominaux. Pour Keynes, le niveau de l'emploi dépend de la demande anticipée. Dans ce schéma, un processus de baisse des salaires réels découlant du chômage ne permet pas un ajustement de type néo-classique. Ce mécanisme de baisse des salaires peut apparaître lorsque le niveau général des prix s'élève : les salaires réels baissent.

Mais cette baisse induit une contraction des débouchés des entreprises tels qu'ils sont prévus par les entrepreneurs, et par conséquent une baisse de la demande effective.

On se trouve alors face à un processus non rééquilibrant : la baisse des salaires entraîne une baisse de l'activité, davantage de chômage, voire une baisse ultérieure de salaires...

Keynes va partir du constat du chômage des années trente pour invalider ce qu'il appelle la « théorie classique ». B. Gazier (1991) résume la réflexion de Keynes en écrivant :

Comment concevoir qu'autant de chômeurs puissent résulter, brusquement, d'un processus d'entrave du marché du travail ? et si l'on admet qu'ils sont apparus à la suite de désordres économiques auxquels ils sont étrangers, il faut admettre aussi que leurs prétentions ne tendent guère à rigidifier les salaires : dans la détresse de la période, beaucoup de chômeurs auraient accepté n'importe quelle rémunération (p. 253).

2.2.2.1. Chômage involontaire et détermination du volume de l'emploi

Dans l'introduction de la Théorie Générale, J. M. Keynes commence par énoncer les différents postulats de ce qu'il nomme « l'Economie Classique » concernant l'emploi et le chômage. Il montre notamment que selon cette théorie, on peut concevoir deux types de chômage : un chômage de « frottement » lié à des déséquilibres temporaires d'ajustement et un chômage « volontaire » lié au refus de la part d'un travailleur d'accepter une rémunération équivalente au « produit attribuable à sa productivité marginale ». Mais, nous dit-il :

En dehors du chômage « de frottement » et du chômage « volontaire » il n'y a place pour aucune autre sorte de chômage. Les postulats classiques n'admettent pas la possibilité d'une troisième catégorie, que nous définirons par la suite, le chômage « involontaire » (Keynes, 1936, p. 32).

Du chômage involontaire, il donne la définition suivante :

Il existe des chômeurs involontaires si, en cas d'une légère hausse du prix des biens de consommation ouvrière par rapport aux salaires nominaux, l'offre globale de main d'œuvre disposée à travailler aux conditions courantes de salaire et la demande globale de main-d'œuvre aux mêmes conditions s'établissent toutes deux au-dessus du niveau antérieur de l'emploi (Keynes, 1936, p. 40).

La hausse du prix des biens par rapport au salaire nominal entraîne une baisse du taux de salaire réel, ce qui va inciter la main d'œuvre à chercher davantage de travail pour maintenir son pouvoir d'achat. Cette même hausse du prix des biens par rapport au salaire nominal incite au contraire les entreprises à demander davantage de main d'œuvre puisque le coût réel du travail a diminué.

Keynes va ainsi chercher à montrer comment une hausse concomitante de l'offre et de la demande de main d'œuvre peut conduire à une situation de sous-emploi.

Ce sont la propension à consommer et le montant de l'investissement nouveau qui déterminent conjointement le niveau de l'emploi (...). Si la propension à consommer et le montant de l'investissement nouveau engendrent une demande effective insuffisante, le volume effectif de l'emploi sera inférieur à l'offre de travail qui existe en puissance au salaire réel en vigueur (...).

Cette analyse nous explique le paradoxe de la pauvreté au sein de l'abondance. Le seul fait qu'il existe une insuffisance de la demande effective peut arrêter et arrête souvent l'augmentation de l'emploi avant qu'il ait atteint son maximum (p. 54).

2.2.2.2. Salaires nominaux et emploi

Dans le Livre V de la Théorie Générale, Keynes s'oppose à la « Théorie Classique » selon laquelle une baisse des salaires nominaux conduirait à un nouvel équilibre dans lequel il y a plus d'emploi que dans le précédent. Pour lui, les faits ne permettent pas de démontrer clairement le fait que « le chômage caractéristique d'une période de dépression soit dû au refus de la main d'œuvre d'accepter une baisse des salaires nominaux » :

Il n'est pas très plausible d'affirmer que le chômage aux Etats-Unis en 1932 ait été dû soit à une résistance opiniâtre de la main d'œuvre à la baisse des salaires nominaux soit à sa volonté irréductible d'obtenir un salaire réel supérieur à celui que le rendement de la machine économique pouvait lui procurer. Le volume de l'emploi

connaît d'amples variations, sans qu'il y ait de changements apparents ni dans les salaires réels minima exigés par la main d'œuvre ni dans sa productivité. L'ouvrier n'est pas plus intransigeant en période de dépression qu'en période d'essor, bien au contraire. Il n'est pas vrai non plus que sa productivité physique diminue aux époques de crise. Ces faits d'observation forment donc un terrain préliminaire où l'on peut mettre en doute le bien-fondé de l'analyse classique (Keynes, 1936, p. 35).

Il précise que :

personne [en effet] ne songerait à nier que, lorsque la demande effective reste constante, une réduction des salaires nominaux s'accompagne d'une augmentation de l'emploi ; mais la question à résoudre est précisément de savoir si la réduction des salaires nominaux laissera subsister ou non une demande effective globale qui, mesurée en monnaie, sera égale à la demande antérieure ou n'aura pas, du moins, subi une réduction pleinement proportionnelle à celle des salaires nominaux (i.e. qui, mesurée en unités de salaire, sera quelque peu supérieure à la demande initiale) (Keynes, 1936, p. 263).

J.P. Fitoussi, économiste keynésien contemporain, poursuivra plus tard cette argumentation, à propos notamment du débat concernant la suppression du SMIC :

la suppression du salaire minimum, et par voie de conséquence la révision de tout le dispositif français de protection sociale – car qu'advviendrait-il si la rémunération d'un salarié se rapprochait de trop du RMI ? – paraît, tout compte fait, être une mauvaise mesure, aux conséquences sociales néfastes, et dont de surcroît, les effets escomptés sur l'emploi sont des plus incertains (Fitoussi, 1994).

2.2.3. Les conditions du plein emploi pour Sir William Beveridge

L'expression de « plein-emploi » a été popularisée par Sir William Beveridge dans un rapport paru en 1944 qui s'intitulait *Le plein emploi dans une société libre*.

Cette notion de plein-emploi renvoie au fait « qu'il y a toujours davantage d'emplois vacants que de chômeurs, ces emplois étant rémunérés à des niveaux de salaire équitables et étant d'une nature et d'une localisation telles que l'on peut d'emblée s'attendre à ce que les chômeurs les acceptent » (Méda, 2000, p. 7).

Beveridge, pour mettre en évidence les conditions devant permettre d'atteindre et de maintenir une situation de plein-emploi, s'appuie sur une conception keynésienne du chômage. Le chômage provient ainsi de trois sources différentes :

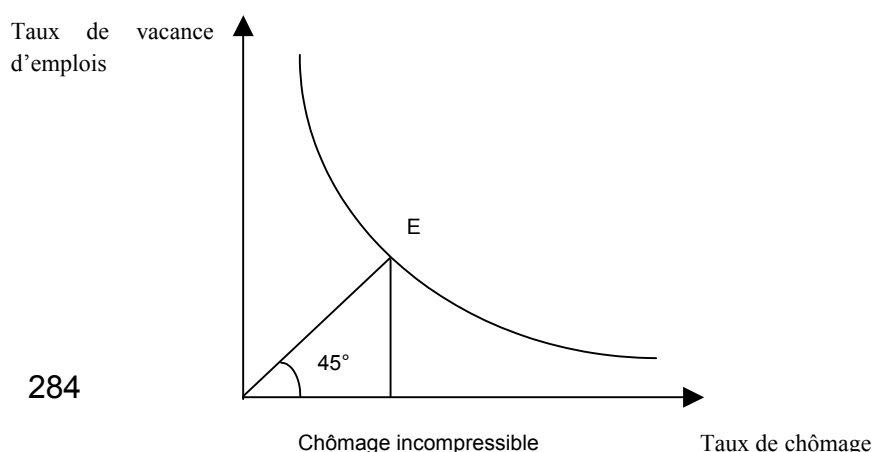
- une demande insuffisante pour permettre l'emploi de toute la main d'œuvre disponible ;
- une demande qui, bien que suffisante au niveau global, est mal répartie : il existe alors une demande pour un travail d'une nature qui ne peut être raisonnablement effectuée par la main d'œuvre disponible ;
- une industrie organisée de telle façon que, pour satisfaire la demande effective, elle doit avoir d'importantes réserves de main d'œuvre.

De façon corrélative, les mesures pour remédier au chômage, doivent aller dans trois directions :

- maintenir un montant de dépenses suffisant : il faut que ce niveau de dépenses soit constamment à un niveau élevé pour créer une demande de produits de l'industrie qui permette l'utilisation de l'ensemble de la main d'œuvre du pays ;
- organiser un contrôle sur la localisation de l'industrie ;
- assurer la mobilité organisée de la main d'œuvre.

Mais pour Beveridge, c'est le premier type de mesure qui est le plus important. Il incombe à l'Etat qu'un montant total suffisant soit dépensé et, par conséquent, que les citoyens soient protégés contre le chômage massif.

Les travaux de Beveridge ont par ailleurs conduit à admettre l'existence d'une relation inverse entre taux d'emplois vacants et taux de chômage. Cette relation autorise une estimation du taux de chômage incompressible (frictionnel et structurel) de court terme, qui égalise l'offre et la demande d'emplois globales. Elle a donné lieu à une représentation graphique appelée « courbe de Beveridge » :



2.3. Période des trente glorieuses et arbitrage inflation - chômage

Après la seconde guerre mondiale, la plupart des pays industrialisés s'étaient donnés pour objectif d'atteindre un sentier de croissance équilibré au seuil du plein-emploi, sans inflation. Cependant dans les années cinquante, P. Samuelson déclarait : « le seul problème économique essentiel qui ne soit pas résolu réside dans le cruel marchandage entre le plein-emploi et la stabilité des prix ». De fait, la plupart des pays industrialisés ont connu une relation inflation-chômage relativement stable dans les années 1950 et 1960, illustrée alors par la fameuse courbe de Phillips. La politique économique arbitrait tantôt en faveur de l'emploi, tantôt en faveur de la stabilité des prix, selon l'état de la conjoncture et des priorités politiques (on a parlé, notamment en Grande-Bretagne, de politique de Stop and Go). Mais durant les années soixante-dix et quatre-vingt, cet arbitrage inflation-chômage tend à disparaître. Il semble à ce moment là qu'on ne puisse plus abaisser le chômage à un niveau donné au prix d'une inflation plus élevée. A long terme, dans le meilleur des cas, le chômage ne diminue pas et l'inflation s'accélère, dans le cas le plus défavorable l'inflation et le chômage augmentent simultanément. Cette situation, que l'on a qualifiée de « stagflation », semble remettre directement en cause la stratégie keynésienne de relance par la demande. Dans l'Europe des années soixante-dix et jusqu'au début des années quatre-vingt d'ailleurs, les tentatives de relance de la demande n'empêchent pas la montée du chômage mais contribuent à alimenter une forte inflation. Pourtant à la fin des années quatre-vingt, certains n'hésitent pas à annoncer le « retour de la courbe de Phillips ». Le succès des politiques de désinflation s'est traduit par une hausse des taux de chômage. En France, par exemple, en 1999, le taux d'inflation n'était que de 1,3%, mais le taux de chômage s'élevait à 10,2% de la population active.

2.3.1. Présentation de la courbe de Phillips

En 1958, A. W. Phillips publia une étude statistique portant sur la Grande-Bretagne et établissant une relation décroissante entre le taux de croissance des salaires nominaux et le taux de chômage . Cette étude portait sur la période 1867-

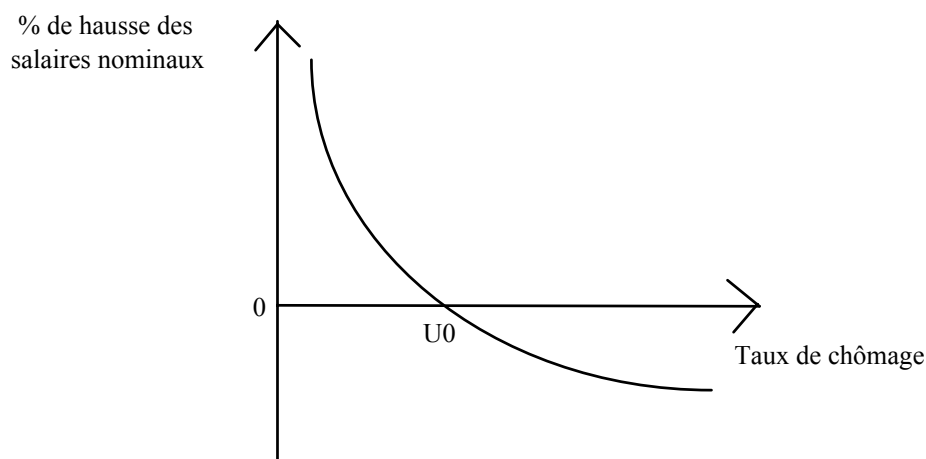
1957. L'objet de Phillips était de mettre en évidence d'éventuelles relations entre le taux de croissance des salaires nominaux et :

- le niveau de chômage,
- la variation du chômage,
- les prix de détail.

A la base du raisonnement, on trouve l'idée suivant laquelle lorsque le travail se raréfie sur le marché du travail et que l'on se trouve en situation de demande excédentaire, le prix du travail (le taux de salaire) s'accroît. Au contraire, en situation d'abondance de main d'œuvre, lorsque l'offre de travail devient supérieure à la demande, le taux de croissance des salaires nominaux se ralentit, voire devient négatif : le taux de salaire peut baisser.

L'observation des séries le conduit à abandonner le dernier facteur explicatif - les prix de détail - qui, sur la période, aurait eu peu d'impact. Le taux de croissance du salaire nominal ne dépend donc que du niveau et de la variation du chômage, et même, dans les résultats présentés, uniquement du premier terme.

La relation entre taux de chômage et taux de croissance des salaires est par ailleurs fortement non-linéaire, car le taux de salaire, très élastique en haute conjoncture où les entrepreneurs se disputent la main-d'œuvre disponible, devient rigide en dépression, où les salariés résistent à une réduction de leur revenu.



C'est R.G. Lipsey qui a développé en 1960 la première interprétation de la courbe de Phillips. Il a posé l'hypothèse selon laquelle les ajustements de salaires sont une fonction croissante de l'excès de demande de travail, et il suppose par ailleurs que le chômage est une fonction stable et donc un indicateur valable de l'excès de demande. L'intérêt de cette analyse est de fournir une interprétation de la valeur U_0 du chômage pour laquelle s'annule la hausse des salaires. Cette

valeur correspond à une annulation de l'excès de demande sur le marché du travail, mais l'équilibre ainsi apparu n'est qu'apparent. En effet, Il ne correspond pas à une annulation des offres et demandes non satisfaites, mais à leur égalité.

L'interprétation de la courbe de Phillips en termes d'excès de demande a justifié son utilisation comme courbe d'arbitrage, de choix de combinaisons réalisables d'inflation et de chômage. Pour effectuer cette transposition, il suffit de constater que le taux de croissance des salaires peut s'exprimer comme somme du taux d'inflation et du taux de croissance de la productivité du travail.

P. A. Samuelson et R. Solow ont été en 1960 les initiateurs de cette transformation de la relation initiale entre taux de chômage et taux de croissance des salaires nominaux en une relation stable entre le chômage et la hausse des prix : cette courbe de Phillips modifiée montre le menu des choix entre différents degrés de chômage et de stabilité des prix. Cette transformation exige que l'on admette que les prix varient comme les coûts salariaux, c'est à dire que la part relative des salaires et des profits reste inchangée.

En faisant cette hypothèse, on peut donc compléter l'étude de Phillips par une équation de prix mettant en relation le taux de croissance des salaires nominaux et le taux de croissance de la productivité :

Taux de croissance des prix = taux de croissance des salaires nominaux - taux de croissance de la productivité.

Le problème de politique économique posé postérieurement à ces articles fut donc celui de l'arbitrage entre chômage et inflation...

2.3.2. L'arbitrage entre l'inflation et le chômage

La courbe de Phillips a eu un certain retentissement parmi les économistes keynésiens. Ils avaient un outil théorique fournissant le niveau général des prix. En effet, les modèles conjoncturels keynésiens élémentaires ne donnent qu'une relation en termes réels entre le niveau de la production et le chômage. Or, grâce à la courbe de Phillips, on peut déduire le taux d'inflation du niveau du chômage.

Cette « seconde relation de Phillips » (la relation inflation-chômage) fut donc au cœur des débats de politique économique des années 1950-1960. Elle transforme en effet deux des principaux objectifs de politique économique décrits dans le « carré magique » - à savoir une forte croissance économique et la stabilité des

prix - en deux objectifs irrémédiablement antagonistes. Dans beaucoup de pays occidentaux, pendant cette période, la courbe de Phillips présente un profil caractéristique : de forts taux d'inflation s'accompagnent d'un faible taux de chômage tandis que des taux peu élevés d'inflation impliquent un niveau de chômage important.

De cette courbe, on déduit deux principes :

- à court terme, les choix en matière de politique économique se réduisent à l'alternative laissée par la courbe de Phillips : faut-il faire de l'emploi une priorité au risque de stimuler la hausse des prix, ou bien privilégier la lutte contre l'inflation, mais au risque d'aggraver le chômage ? Les gouvernements sont ainsi confrontés au dilemme inflation-chômage et contraints de choisir entre les deux maux ;

- à moyen terme cependant, la composante structurelle du chômage, qui n'est pas liée au niveau de l'inflation, peut être réduite par une politique appropriée de l'emploi (par l'amélioration de la formation ou en favorisant une plus grande mobilité de la main d'œuvre par exemple).

Cependant, cette explication de l'inflation a deux lacunes théoriques essentielles : dans la théorie initiale de Phillips, le chômage est lié non pas à l'inflation mais aux variations de salaires. L'extrapolation au taux d'inflation suppose donc implicitement une théorie de l'inflation par les coûts. Mais surtout, la théorie de Phillips fait abstraction du stock de monnaie. Selon cette théorie en effet, l'inflation est un phénomène purement réel.

2.4.Rupture de croissance et résurgence des débats théoriques sur le chômage

2.4.1. Un renouveau de l'orthodoxie

2.4.1.1. L'instabilité de la courbe de Phillips et sa remise en cause théorique

Stagflation et remise en cause empirique de la courbe de Phillips

A la fin de la décennie 1970, la courbe de Phillips semblait devenir instable. Ainsi, en France, l'accélération de l'inflation a été bien supérieure à ce qu'impliquait la courbe de Phillips compte tenu de la situation de l'emploi. Il est

apparu notamment que la politique des pouvoirs publics, l'action syndicale et le rôle des anticipations exerçaient des effets déstabilisants sur la relation de Phillips. Cette instabilité tendant à s'accroître, on peut en déduire que le chômage n'exerce plus une influence régulatrice sur les variations du taux de salaire : l'indépendance entre inflation et chômage tend à s'établir.

L'intervention croissante des syndicats et de l'Etat depuis la seconde guerre mondiale se traduit par des effets de rigidité :

- des effets de rigidité à la baisse du taux de croissance des salaires, tout d'abord : l'augmentation de la puissance syndicale permet aux salariés de résister à une diminution du taux de croissance des salaires même en présence d'un chômage important. En Grande-Bretagne par exemple, les salaires ont augmenté de 11% entre octobre 1969 et octobre 1970 alors même que le taux de chômage aurait dû être « suffisant » selon la thèse de Phillips, pour contenir la hausse des salaires et l'inflation. Une conjoncture de sous-emploi ne détermine donc plus dans les années soixante-dix une baisse du taux de croissance des salaires nominaux : il existe un plancher à la baisse de ce taux de croissance des salaires ;

- il existe par ailleurs des effets de rigidité liés au taux de croissance du chômage. La baisse du taux de chômage est notamment limitée par l'existence d'un chômage incompressible, lié aux imperfections du marché du travail. Il est assimilable à un chômage frictionnel dont l'existence dépend de délais d'ajustement (les changements ne sont en effet pas immédiats du fait d'une information imparfaite des agents intervenant sur le marché du travail). Il y a donc un plancher à la baisse du taux de chômage. Mais la hausse du taux de chômage elle-même est limitée ; il existe en effet des freins institutionnels à la hausse du chômage, comme les politiques de grands travaux, de formation professionnelle, de développement de la mobilité professionnelle et géographique. Il existe donc également un plancher à la hausse du chômage - même si ce plancher est très élevé.

La combinaison de ces différents effets a conduit à mettre en évidence dans les années soixante et soixante-dix, qu'en période d'expansion, les salaires - et donc les prix - ne pouvaient qu'évoluer vers des niveaux de plus en plus élevés.

De plus, au plan théorique, M. Friedman montre que la possibilité de mener un arbitrage entre l'inflation et le chômage n'existe qu'à court terme, du fait notamment des anticipations des salariés.

Du taux de chômage naturel aux anticipations rationnelles

D'après M. Friedman, l'analyse de Phillips a pour principal défaut d'être effectuée en termes de salaires nominaux. Pour lui en effet, sur le marché du travail, la demande de travail des entreprises dépend fondamentalement de l'évolution comparée des salaires et des prix, de même que l'offre de travail dépend du pouvoir d'achat des salaires (salaires réels).

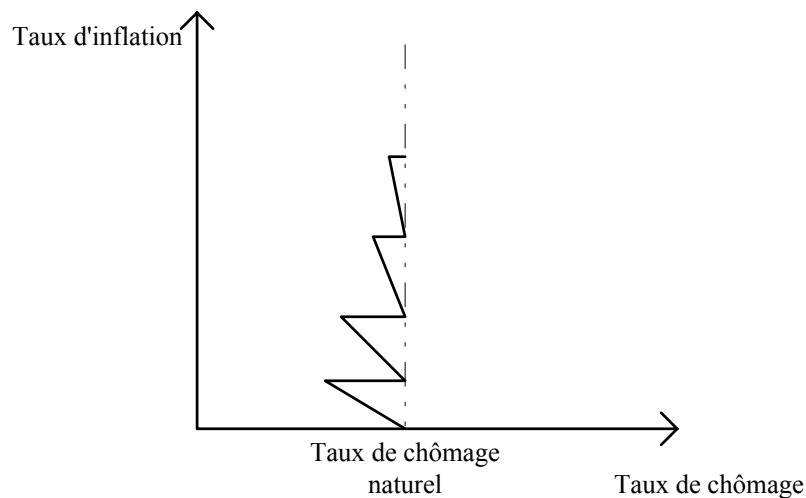
Le point de départ de l'analyse de M. Friedman est l'existence d'un taux de chômage naturel. Ce taux de chômage est celui vers lequel tendrait toute économie en situation walrasienne d'équilibre général.

Ce taux de chômage naturel est par exemple de l'ordre de 3% et peut ne pas satisfaire pleinement les pouvoirs publics qui vont chercher à le diminuer par une politique économique de relance (politique monétaire expansionniste par exemple). A court terme, les agents économiques sont victimes de l'illusion monétaire et ne vont pas prendre conscience immédiatement de l'augmentation du niveau général des prix liée à la politique monétaire expansionniste (la pression de la demande entraîne en effet une augmentation du niveau général des prix). Ils ne vont donc pas immédiatement réclamer d'augmentation de salaires. Dans ces conditions, les entreprises vont embaucher de la main d'œuvre supplémentaire pour pouvoir répondre à la demande supplémentaire. Le chômage va donc, à court terme, diminuer.

Mais, dans un second temps, à moyen et long terme, les salariés vont prendre conscience de la diminution de leur pouvoir d'achat et vont donc réclamer des augmentations de salaires, qui vont avoir un effet inflationniste et qui vont conduire les entreprises à licencier la main d'œuvre récemment embauchée. Le résultat d'une telle politique est donc une aggravation de l'inflation alors même que le taux de chômage revient inexorablement à son niveau naturel.

Friedman explique par ailleurs que ces politiques de relance auront de moins en moins d'effet à court terme, du fait des anticipations adaptatives des agents économiques, qui vont tenir compte de leurs erreurs passées et qui vont anticiper plus rapidement l'accélération de l'inflation consécutive à une politique monétaire expansionniste. A long terme, pour M. Friedman, la courbe de Phillips est ainsi une droite.

Dans l'optique monétariste, on parvient donc à réduire temporairement le taux de chômage au prix d'une inflation de plus en plus élevée qui surprend les travailleurs dans leurs anticipations de prix et les conduit à travailler davantage en dépit du recul de leur pouvoir d'achat.



Mais selon la théorie des anticipations rationnelles (Lucas, Sargent, Wallace), ce processus est incompatible avec la rationalité supposée des travailleurs. Si les anticipations sont rationnelles, les travailleurs connaissent le fonctionnement de l'économie et savent exactement, à l'instant même où le gouvernement annonce une politique monétaire expansionniste, comment vont progresser les prix. Ils n'ont pas besoin d'attendre la publication des prochains indices de prix pour ajuster leurs anticipations. Dès l'annonce de la politique monétaire, les salariés demandent une augmentation des salaires proportionnelle à celle de la masse monétaire. Les employeurs ne peuvent que répercuter cette hausse sur les prix et maintenir l'emploi et la production au niveau initial. Seule l'inflation augmente. La politique de relance est totalement inefficace, même à court terme.

L'expérience des années récentes

Les évolutions récentes sont venues démentir les prévisions des monétaristes. Dans la plupart des pays l'inflation a certes été maîtrisée, mais, dans le même temps, le chômage s'est considérablement accru. Il semble bien en effet que quels que soient par ailleurs les résultats des expériences monétaristes des années quatre-vingt, celles-ci ont contribué au renouveau de la courbe de Phillips.

Si l'on trace les courbes de Phillips pour les années quatre-vingt (au moins jusqu'en 1985), on constate qu'elles conservent leur forme traditionnelle, c'est à dire qu'à nouveau une inflation modérée est obtenue pendant cette période au prix d'un chômage accru et qu'une amélioration de l'emploi a pour conséquence une augmentation du taux d'inflation.

Après 1985, les évolutions sont plus contrastées. Les Etats-Unis et la Grande-Bretagne connaissent notamment une évolution qui peut laisser espérer la possibilité, en période de sous-emploi élevé, de réduire le chômage sans relancer dans le même temps l'inflation. L'analyse de Friedman elle-même n'interdit d'ailleurs pas de tels espoirs. Pour lui, la courbe de Phillips n'est en effet verticale que dans les cas où il n'existe que du chômage volontaire et un chômage involontaire de type frictionnel. S'il existe, en revanche, un important chômage involontaire, une politique en faveur de l'emploi peut s'appliquer.

Mais il est évident dans l'esprit de nombreux économistes qu'une politique de l'emploi appelle également la mise en place d'une politique complémentaire des revenus. Une politique de ce type cherche en effet à éviter que les syndicats et les entreprises ne mettent à profit une amélioration de l'emploi et des débouchés pour provoquer des augmentations de salaires et de prix, qui compromettraient le succès de cette politique. Une politique des revenus suppose que les partenaires sociaux aient conscience d'une réalité : que les banques centrales sont prêtes à défendre la stabilité des prix en sacrifiant, au besoin, la croissance économique et l'emploi. Elle s'appuie, par conséquent, sur la capacité des principaux groupes sociaux à intégrer cette réalité au niveau de leur comportement. Si une telle politique venait à réussir, la politique économique aurait alors surmonté le dilemme inflation-chômage dont la courbe de Phillips est la représentation.

2.4.1.2. Le renouvellement de la théorie du chômage volontaire

La théorie de la recherche d'emploi (ou théorie du *Job Search*) initiée par G. Stigler (1911-1992) au début des années soixante explique l'existence d'un chômage frictionnel sur le marché du travail en introduisant dans l'analyse les conséquences de l'imperfection de l'information sur le marché du travail. Au début des années soixante-dix d'autres modèles ont été proposés, développant la théorie des recherches séquentielles.

Chômage et durée optimale de prospection

La théorie de la recherche d'emploi s'intéresse à la durée de prospection des chômeurs volontaires sur le marché du travail.

Ses hypothèses principales sont :

- l'information est imparfaite : les salariés ne connaissent jamais tous les emplois disponibles ni les salaires et autres éléments de rémunération qui les accompagnent. En raison de l'hétérogénéité des qualifications requises et des capacités des travailleurs, il est peu probable que le premier emploi offert à une personne qui entre sur le marché du travail soit celui qui lui convienne le mieux ; il est donc rationnel que les individus recherchent des informations sur le marché du travail ;
- plus le temps de prospection sur le marché est long, plus le salaire que le travailleur peut espérer obtenir est élevé ;
- les travailleurs sans emploi ont la possibilité de collecter une plus grande quantité d'informations et d'avoir plus de contacts avec les employeurs que ceux qui occupent déjà un emploi. Les périodes de recherche sont donc des périodes de chômage ;
- la collecte d'information sur les salaires offerts et les emplois vacants est coûteuse. Ces coûts sont jugés acceptables en raison des avantages escomptés (meilleurs salaires ou conditions de travail qui rendent possible cette recherche).

En conséquence, plus le travailleur reste au chômage, plus le salaire qu'il pourra obtenir sera élevé. Mais le taux d'accroissement du niveau de la rémunération maximum est de moins en moins grand au fur et à mesure que la durée de prospection s'allonge. Etant donné que le coût de prospection de la collecte d'informations est constant ou croissant, il est possible de déterminer une durée optimale du chômage. Cette dernière est telle que le rendement marginal de la durée de prospection est égal au coût marginal d'information.

Dans le cadre de cette analyse, les principaux facteurs d'aggravation du chômage (par accroissement de la durée optimale de prospection) sont alors les suivants :

- l'amélioration des modalités d'indemnisation du chômage : cela entraîne une baisse du coût de prospection et conduit à un allongement de la durée du chômage ;
- l'anticipation par les agents économiques d'une élévation du niveau général des salaires d'embauche.

Recherches séquentielles et salaire de réservation

Dans cet autre modèle, sur lequel reposent aujourd'hui la plupart des travaux sur la recherche d'emploi, la collecte d'information revêt une dimension séquentielle : chaque fois qu'il se trouve confronté à une offre de salaire, le demandeur d'emploi doit décider s'il accepte le salaire ou au contraire s'il le refuse et investir alors dans un temps de recherche supplémentaire afin d'obtenir un emploi mieux rémunéré.

Pour être accepté, le salaire offert doit être supérieur au niveau de rémunération qui égalise les flux de recettes nettes attendus d'un prolongement de la recherche d'emploi et la valeur nette escomptée du flux de revenus entraînés par l'emploi offert. Ce salaire de référence est le salaire de réservation.

Trois éléments semblent déterminer le niveau de ce salaire de réservation :

- la perception qu'ont les travailleurs du niveau de l'ensemble des salaires du marché ;
- le temps nécessaire pour trouver un salaire d'embauche supérieur au salaire de réservation ;
- le coût de prospection ;

La théorie de la recherche d'emploi pose cependant un certain nombre de problèmes :

- dans la logique de la recherche d'emploi, la probabilité de sortie du chômage devrait augmenter avec la durée du chômage. On observe en fait le phénomène inverse : les chômeurs de longue durée ont beaucoup plus de difficultés que les autres à trouver un nouvel emploi ;
- la théorie de la recherche d'emploi permet de donner une explication des variations du temps de chômage au cours du cycle, mais est incapable de prédire de façon satisfaisante l'évolution des démissions : ces dernières s'accroissent en

période d'expansion et ralentissent en période de contraction de l'activité; or, la théorie aboutit à des conclusions opposées.

2.4.2. La nouvelle microéconomie du marché du travail

Un certain nombre de théories cherchant à expliquer l'inadéquation des salaires et de la productivité marginale du travail aboutissent à la conclusion suivant laquelle la rigidité des salaires à la baisse peut être à l'origine d'un chômage involontaire.

2.4.2.1. La théorie du capital humain

G. Becker publie son ouvrage *The Human Capital : a Theoretical Approach and Empirical Analysis with Special Reference to Education* en 1964. Sa théorie vise notamment à expliquer les disparités de salaire observées par l'hétérogénéité du travail.

On peut définir le capital humain comme « l'ensemble des capacités productives d'un individu (ou d'un groupe), au sens le plus large : connaissances générales ou spécifiques, savoir-faire, expérience » (Beitone, Cazorla, Dollo, Draï, 2001). Le concept introduit par les théoriciens libéraux comme G. Becker et Th. Schultz dans les années soixante représente une extension de la notion de capital d' I. Fisher. Ce dernier proposait de considérer comme capital toute ressource susceptible de fournir des flux de revenus futurs. Le capital humain est donc un stock qui peut augmenter ou diminuer et qui possède deux caractéristiques essentielles : d'une part il est largement immatériel, composé avant tout d'aptitudes innées (selon G. Becker) et d'acquis mentaux ; d'autre part il est inséparable de la personne de son détenteur.

Ce stock de capital humain peut s'accroître grâce à des investissements :

- dans le domaine de l'éducation et la formation, entendu au sens le plus large. Il ne s'agit pas seulement de la scolarité et de la formation professionnelle, mais il faut inclure en amont l'éducation informelle dispensée par la famille durant la petite enfance et, en aval, l'expérience professionnelle acquise sur le tas ou de manière plus officielle ;

- dans le domaine de la santé. Les aptitudes productives doivent pouvoir être mises en œuvre, et tout ce qui contribue au développement et au bien-être physique et mental des populations accroît le capital humain (vaccinations, contrôles de prévention, vitamines ou hôpitaux...);

L'investissement en capital humain implique des coûts de dépenses d'éducation, de formation professionnelle ou de santé. Mais il faut inclure également les coûts d'opportunité, c'est à dire les gains auxquels on renonce lorsqu'on décide d'accumuler un tel capital. L'ensemble de ces coûts sont supportés parce qu'ils permettent la mise en valeur d'aptitudes productives, et donc une meilleure productivité et une meilleure rémunération du travail.

Pour G. Becker, l'hétérogénéité du travail constitue en quelque sorte un fait stylisé dont il faut rendre compte dans la construction théorique. Dans son modèle, l'acquisition d'une qualification s'apparente alors à un investissement en formation. Pour l'employeur, le facteur travail est profondément hétérogène par les qualifications, l'expérience professionnelle, l'effort, la qualité des relations... Deux travailleurs, même occupés à un poste identique, ne sont pas équivalents du point de vue de l'employeur; la productivité d'un travailleur est, pour une part non négligeable, spécifique à l'entreprise, acquise sur le tas, par accoutumance avec des méthodes de production, des équipements, des équipes de travail, un réseau de communication interne qui lui sont propres. Pour toutes ces raisons, employeurs et salariés peuvent avoir intérêt à établir des relations de longue durée qui s'écartent du paradigme concurrentiel (inégalité entre salaire et productivité marginale du travail).

Les salariés récemment embauchés et n'ayant pas encore acquis les qualifications spécifiques à l'entreprise ont un salaire supérieur à leur productivité marginale, car l'entreprise est obligée, pour les attirer, de leur payer le taux de salaire du marché avant qu'ils ne soient opérationnels. Elle investit donc dans leur formation. Par contre, plus les salariés ont acquis de l'expérience dans l'entreprise, plus leur productivité spécifique est élevée. Mais l'entreprise peut continuer à leur verser le taux de salaire du marché, ce qui lui permet de récupérer le rendement de son investissement;

Dans ce contexte, un ralentissement inattendu de l'activité n'incite pas les employeurs à réduire les salaires des travailleurs expérimentés tant que leur

productivité reste supérieure à ce salaire. Si la récession est assez grave pour abaisser la productivité en deçà du salaire, l'entreprise ne réagira toujours pas tant que le coût subi reste inférieur au rendement futur anticipé de son investissement en capital humain.

2.4.2.2. La théorie des contrats implicites

Dans la théorie des contrats implicites (C. Azariadis - 1975 – M.N. Baily - 1974 - et D.F. Gordon – 1974), les salariés ont plus d'aversion pour le risque que les employeurs. Ils préfèrent le versement régulier d'une somme fixe à des fluctuations liées à un régime de salaires flexibles. Ils cherchent donc à se prémunir contre de trop importantes fluctuations de leur revenu.

La stabilisation des salaires peut être achetée en quelque sorte par les salariés, qui acceptent un niveau de salaire plus faible que celui auquel ils pourraient prétendre (correspondant à leur productivité marginale), la différence constituant une prime d'assurance perçue par l'employeur. La rigidité des salaires découle alors de la double nature du contrat passé entre employeur et salarié, contrat de travail et d'assurance. Dans ce cas de figure, c'est l'entreprise qui joue le rôle d'une « compagnie d'assurances » protégeant les salariés contre les risques de fluctuations excessives de leurs revenus.

On peut définir un « contrat optimal » dont les caractéristiques sont les suivantes :

- le contrat optimal stipule des salaires fixes : les rémunérations ne dépendent plus de la conjoncture. La firme fournit une assurance complète à ses employés vis à vis des risques de fluctuations de leurs revenus. La valeur du salaire dépend des opportunités extérieures des salariés ;
- l'emploi qui résulte de ces contrats ne réalise pas l'égalité entre productivité marginale du travail et taux de salaire réel , il est donc sous-optimal au regard du critère d'efficacité productive. Un travailleur qui accepte le contrat proposé (stabilité de ses rémunérations) accepte du même coup le risque de chômage correspondant ;
- il en résulte que l'objectif d'assurance vis à vis du risque et l'objectif d'efficacité productive entrent en conflit : c'est cette opposition qui explique la rigidité des salaires et le chômage involontaire .

2.4.2.3. La théorie des salaires d'efficience

Dès 1957, H. Leibenstein, dans un ouvrage consacré à l'examen des économies en voie de développement, soutient qu'un accroissement du revenu du travail sous la forme d'un surcroît de ration alimentaire a pour conséquence d'augmenter l'intensité du travail. Dans cette perspective, le revenu du travail ainsi envisagé serait donc une fonction croissante de sa productivité marginale. L'argument est alors biologique, et conduit à constater qu'un travailleur bien nourri possède une meilleure productivité, et qu'il peut donc être avantageux pour une entreprise d'élever ses salaires. En effet, une augmentation des salaires élève le coût direct de l'unité de travail mais également sa productivité. On peut alors définir l'emploi efficace comme le volume d'emploi pondéré par sa productivité.

Ce travail a eu le mérite de soulever une problématique nouvelle que la littérature économique contemporaine a par la suite largement explorée. C'est en 1984 que l'article de J. Yellen (*Efficiency wages models of unemployment*) fait entrevoir l'intérêt de l'application du principe de base du salaire d'efficience à l'économie du travail.

On peut citer notamment deux modèles de salaires d'efficience, présentés ci-dessous.

Les coûts de rotation de la main d'œuvre

Le premier modèle, consiste notamment à prendre en compte les coûts de rotation de la main d'œuvre. En effet, les entreprises peuvent trouver un intérêt à « retenir » leurs travailleurs parce qu'elles subissent des coûts d'embauche, de licenciement ou encore de formation de leur personnel. Ces coûts de rotation de la main d'œuvre augmentent le coût unitaire du travail. Lorsqu'elle subit des coûts de rotation, l'entreprise se trouve placée devant un arbitrage : des salaires trop faibles réduisent le coût direct en travail, mais augmentent la rotation de la main-d'œuvre, en provoquant le départ de certains travailleurs, ce qui entraîne pour la firme un coût de rotation supplémentaire.

Les deux cas polaires de l'arbitrage auquel fait face l'entreprise sont alors les suivants :

- la firme peut laisser partir tous ses travailleurs en proposant un salaire très faible au regard du salaire de marché, ce qui maximise le coût de rotation et abaisse le coût direct du travail ;

- elle peut, à l'inverse, retenir tous ses employés, en leur offrant un salaire très supérieur à celui du marché : cet avantage dissuade les travailleurs de chercher un emploi ailleurs et annule les coûts de rotation. C'est donc le coût direct du travail qui se trouve cette fois très élevé.

Selon l'ampleur de ses coûts de rotation, la firme aura intérêt à choisir un niveau de salaire intermédiaire, pour lequel un certain nombre de travailleurs (qui dépend de la forme de la fonction de départ) vont choisir de quitter l'entreprise. Ils seront remplacés moyennant le paiement de coûts de rotation correspondants.

Les autres préfèrent rester attachés à la firme et recevoir le salaire ainsi fixé. Le niveau de rémunération résultant de cet arbitrage possède les propriétés du salaire d'efficiency.

Salaire d'efficiency et incitation à l'effort

Un autre modèle de salaire d'efficiency a été proposé par G. A. Akerlof dans un article de 1984 (*Gift exchange and efficiency wage theory : four views*) et repose sur l'idée que l'efficacité productive d'un salarié dépend en grande partie de son sentiment d'être « bien traité » par l'employeur.

Pour G. Akerlof, les travailleurs adoptent à l'égard de l'effort au travail, un comportement en partie dicté par ce qu'ils pensent être la « norme » du groupe auquel ils appartiennent. Son modèle met en présence deux types d'acteurs : des travailleurs qui choisissent chacun le niveau d'effort individuel qu'ils mettent en œuvre, et une firme. Celle-ci fixe, pour chaque niveau de salaire possible, la « norme d'effort » qu'elle va imposer à ses employés, ou, ce qui revient au même, le niveau de salaire offert pour une productivité donnée.

Les salariés présents dans l'entreprise forment deux groupes : les premiers retirent une satisfaction à fournir un effort supérieur à la norme du groupe, les seconds subissent, plus classiquement, une désutilité de l'effort, et ont donc tendance à choisir un niveau d'effort inférieur. La proportion de chacun de ces types dans la population totale des employés permet de calculer l'efficacité moyenne du travail. Observant le comportement de ses travailleurs, la firme détermine la norme de productivité. La conclusion d'Akerlof est que la firme a

intérêt à fixer une norme inférieure à celle que chacun des groupes adopte : cette faible exigence de la part de l'employeur se traduit en effet, pour les employés, par le sentiment d'être bien traité. En retour, cette gratification engendre une intensité d'effort accrue.

Un mécanisme se met ainsi en place lié à la perspective de long terme dans laquelle s'inscrit la relation d'emploi, au cours de laquelle « dons » et « contre-dons » vont assurer l'échange de salaires et de niveaux d'effort supérieurs à leurs valeurs concurrentielles, ce qui explique à nouveau l'existence de chômage de nature involontaire.

2.4.2.4. L'opposition « insiders / outsiders »

Depuis 1984, le suédois A. Lindbeck et l'anglais D. Snower ont proposé, comme alternative aux salaires d'efficience, la théorie des « insiders / outsiders », fondée sur l'opposition entre les salariés de l'entreprise appelés « insiders » et les chômeurs candidats à l'embauche appelés « outsiders ». Une troisième catégorie est celle des entrants, qui deviennent des insiders une fois le processus d'intégration achevé. L'intégration des outsiders dans les entreprises, et par conséquent leur accès à l'emploi peut être retardé voire empêché par le comportement des insiders.

Le cœur de l'argumentation de la théorie des insiders / outsiders est la présence de coûts de rotation de la main d'œuvre, qui deviennent ici le fondement du pouvoir de négociation des « insiders », qui peuvent délibérément les accroître, en refusant de coopérer avec des travailleurs nouvellement recrutés et adopter des tactiques de harcèlement à leur égard. Cela conduit à une baisse de la productivité des nouveaux arrivants, à retarder leur intégration, et donc à accroître les coûts de rotation supportés par l'entreprise. Les insiders peuvent alors exiger des hausses de salaires sans craindre d'être licenciés, en contrepartie de leur « collaboration » à l'intégration des outsiders. Le salaire maximal auquel peuvent prétendre les insiders est donc celui à partir duquel l'entreprise trouvera préférable d'embaucher des candidats extérieurs, quitte pour elle à payer le coût de leur intégration.

On retrouve ici le coût de rotation de la main d'œuvre comme facteur explicatif d'une rigidité salariale : si les « insiders » sont coûteux à remplacer, l'entreprise

est incitée à leur verser des salaires plus élevés que leur productivité marginale, et surtout elle ne prend pas en considération les propositions plus basses que pourraient lui faire les chômeurs. Il y a donc une déconnexion des salaires et des interactions concurrentielles d'offre et de demande, les salaires reflétant les coûts de rotation propres à chaque entreprise et la capacité des « insiders » à capter ce qui est une véritable rente de situation.

Selon cette théorie, les déterminants du volume d'emploi désiré par la firme verraient ainsi leur impact considérablement affaibli par le comportement des insiders. La théorie des insiders / outsiders est aussi, en ce sens, une théorie de la rigidité de l'emploi. Le taux de chômage de la période courante serait donc déterminé pour l'essentiel par le taux de chômage des périodes passées et non par les variables de marché, ce qui justifierait l'observation d'une certaine inertie des taux de chômage.

2.4.3. Développement de nouvelles hétérodoxies

2.4.3.1. La théorie marxiste et ses développements contemporains

L'armée industrielle de réserve de K. Marx

Dans la théorie marxiste, on ne peut pas raisonner en termes de marché du travail, mais en utilisant l'expression marché de la force de travail.

Pour Marx en effet, le capitalisme se présente comme une immense accumulation de marchandises. Une marchandise est une valeur d'usage, qui se présente comme « un objet extérieur, une chose qui, par ses propriétés, satisfait des besoins humains de n'importe quelle espèce » (Le Capital, livre I). La valeur d'usage est ainsi liée à l'utilité. Elle est qualitative, non quantifiable. Elle ne peut pas servir de base à l'échange. Une marchandise doit aussi se présenter sous la forme d'une valeur d'échange puisque l'on observe qu'elle s'échange dans des quantités variables contre d'autres marchandises. D'où vient cette valeur d'échange ? Pour Marx, la valeur d'une marchandise se mesure par la quantité moyenne ou sociale de travail généralement nécessaire à la production de cette marchandise (valeur travail incorporée). Contrairement à l'analyse de D. Ricardo, dans laquelle c'est le travail individuel qui donne la valeur d'une marchandise, il s'agit ici du travail « socialement nécessaire » à la production de cette

marchandise. Cette loi de la valeur travail s'applique à toutes les marchandises, y compris à la force de travail, qui, dans une économie capitaliste, est une marchandise parmi les autres, vendue par les travailleurs et achetée par les capitalistes moyennant un salaire. Marx distingue donc le travail (mesure de la valeur) et la force de travail (marchandise). Comme toute marchandise, la force de travail a donc une valeur égale à la quantité de travail socialement nécessaire à sa reproduction ; cette valeur correspond au temps que requiert la production de biens de subsistance nécessaires à sa reconstitution :

Le travail, étant lui-même marchandise, se mesure comme tel par le temps de travail qu'il faut pour produire le travail-marchandise. Et que faut-il pour produire le travail-marchandise ? Tout juste ce qu'il faut de temps de travail pour produire les objets indispensables à l'entretien incessant du travail, c'est-à-dire à faire vivre le travailleur et à le mettre en état de propager sa race. Le prix du travail n'est autre que le minimum de salaire (Marx, *Misère de la philosophie*, cité par Denis, 1980, p.32).

Mais si la force de travail est une marchandise parmi les autres, elle n'est pas, pour Marx, une marchandise comme les autres. En effet, c'est la seule marchandise capable de produire une valeur supérieure à sa propre valeur.

Le surproduit obtenu forme la plus-value, propriété du capitaliste qui en réalisera la valeur monétaire sous la forme d'un profit, par la vente des marchandises. La plus-value est donc la différence entre la valeur produite par la force de travail et sa propre valeur.

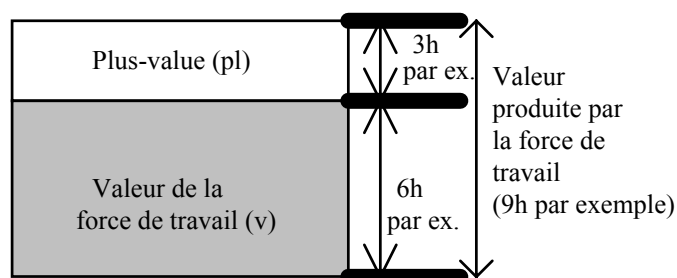


Schéma inspiré de celui de R. Sandretto (1994, p.98)

Les capitalistes cherchent bien entendu à accroître la plus value. Ils disposent pour cela de deux possibilités :

- accroître la plus value absolue : la première solution consiste à accroître la valeur produite par la force de travail, ce qui permet d'augmenter le surproduit tout en laissant les salaires inchangés. Ce résultat peut être obtenu grâce à l'allongement de la durée du travail. Mais cet accroissement bute contre l'obstacle de la résistance physique des travailleurs et du fléchissement du rendement du travail avec l'allongement de sa durée. Il se heurte également aux organisations de travailleurs ;

- accroître la plus-value relative : la seconde solution consiste à réduire la valeur de la force de travail, la durée de la journée de travail restant inchangée. L'accroissement de la productivité et de l'intensité du travail permet d'y parvenir en diminuant le temps nécessaire à la production des biens de subsistance.

La dynamique à long terme de la demande de force de travail dépend du rythme d'accumulation du capital ainsi que de l'évolution de la technologie. Ce sont les concepts de composition technique et de composition organique du capital qui permettent de saisir cette évolution.

La composition technique du capital exprime l'importance du capital physiquement défini relativement au nombre de travailleurs employés. Elle caractérise donc l'intensité capitaliste de la production. La composition organique du capital est ce même rapport calculé non plus à partir des quantités physiques, mais des valeurs correspondantes, soit le rapport entre le capital constant engagé dans la production et le capital variable.

R. Sandretto montre que, en l'absence de changements techniques, les compositions technique et organique du capital restent invariantes : « la demande de force de travail progresse donc au même rythme que la totalité du capital. Dans ces conditions, la progression de la masse de main d'œuvre employée au cours du processus d'accumulation induit tôt ou tard une hausse des salaires réels » (p. 102).

Cependant, sous la pression de la concurrence, et afin d'élever la plus-value relative, les capitalistes sont conduits à mettre en œuvre des méthodes de production de plus en plus capitalistes (« labour saving ») en vue d'accroître la productivité du travail. Il en résulte une augmentation de la composition technique et de la composition organique du capital : la part du capital total investie dans

l'acquisition des machines s'accroît plus vite que celle destinée à l'achat de la force de travail :

le même nombre d'ouvriers - la même quantité de force de travail - rendus disponibles par un capital variable d'une valeur donnée, par suite du développement des méthodes de production propres à la production capitaliste, mettront en mouvement, transformeront et consommeront de façon productive, dans le même temps, une quantité toujours croissante de moyens de travail, de machines, de capital fixe de toutes sortes, de matières premières et auxiliaires - bref, un capital constant d'une valeur sans cesse croissante (Marx, 1867/ 1969).

Dès lors, l'accumulation du capital tend à freiner la croissance de la demande de force de travail, ce qui, selon Marx engendre inévitablement à terme une offre excédentaire chronique de la force de travail. Le développement du capitalisme et les changements techniques qui l'accompagnent génèrent donc un chômage technologique (une « armée industrielle de réserve ») qui exerce une pression à la baisse des salaires, ou qui, du moins, enrayer ou ralentit leur progression. Il en résulte une tendance à long terme à la paupérisation ouvrière, cette paupérisation pouvant être absolue (si les salaires réels baissent) ou seulement relative (si les salaires réels progressent moins vite que la productivité et l'ensemble des revenus).

Dans l'analyse marxiste, l'armée industrielle de réserve est donc constituée des prolétaires sans emploi. Selon Marx, dans l'Angleterre des années 1840, l'armée industrielle de réserve est composée de plusieurs strates :

- la « population flottante » employée dans les périodes d'essor et rejetée dans les périodes de crise ;
- la surpopulation latente des ruraux (petits propriétaires ruinés, paysans sans terre, etc. .) ;
- la surpopulation stagnante qui occupe des emplois irréguliers,
- le « prolétariat en haillons » (*lumpenprolérariat*) constitué de tous les déclassés (vagabonds, mendiants, enfants de pauvres, accidentés du travail).

Cette masse d'hommes misérables est utilisée par les capitalistes pour peser sur le taux de salaire (prix de la force de travail).

Pour M. Blaug (1986), « les périodes d'expansion réduisent l'armée industrielle de réserve et les crises la regonflent, mais la croissance à long terme avec plein emploi est contradictoire pour un marxiste » (p. 281).

Prolongements contemporains de la théorie marxiste

Curieusement, la théorie marxiste du chômage a eu peu de prolongements contemporains. Dans le colloque consacré au centenaire de la mort de Marx (Chavance, 1985) le thème du chômage est totalement absent. Dans l'ouvrage qu'il consacre à la crise, E. Mandel (1982) n'évoque le chômage qu'à la fin de l'ouvrage dans le cadre d'un chapitre consacré au mouvement ouvrier devant la crise. Ce même auteur consacre un volumineux ouvrage à la dynamique du capitalisme contemporain (Mandel, 1972/1997) dans lequel, là encore, le chômage n'est pas traité de façon systématique. Bien mieux, le glossaire de fin d'ouvrage ne comporte ni le terme « chômage », ni le terme « armée de réserve industrielle ». Dans sa thèse, J.P. de Gaudemar (1976) traite de la mobilité du travail (exode rural, migrations internationales, migrations sectorielles) qu'il relie aux exigences de la mise en valeur du capital, mais le problème du chômage n'est pas traité : implicitement l'auteur se situe dans une perspective de croissance et d'adéquation entre offre et demande de travail. Même absence du chômage dans le livre de l'un des principaux économistes marxistes japonais (Itoh, 1987).

Cette situation s'explique par au moins deux facteurs :

- d'une part, et c'est particulièrement net en ce qui concerne E. Mandel, les économistes marxistes s'intéressent à la dynamique longue du capitalisme et aux perspectives révolutionnaires que cette évolution offre ;
- d'autre part, l'analyse du chômage est développée par des travaux d'autres courants hétérodoxes (théorie de la régulation, théorie de la segmentation du marché du travail etc.) qui cherchent davantage à formuler des propositions de politique économique de gestion de la crise et du rapport salarial (voir par exemple Le Bas, 1987).

Cette dernière posture est notamment celle des théoriciens du Capitalisme Monopoliste d'Etat (Ph. Herzog, A. Le Pors, etc.) pour lesquels la montée du chômage résulte de la crise du CME à laquelle peut répondre une politique vigoureuse d'intervention de l'Etat (nationalisations, renforcement de la planification, intervention des salariés dans la gestion des entreprises).

Pour autant, la perspective marxiste ne disparaît pas de la littérature académique, elle est présente comme référence dans le cadre de travaux de socio-économie (étude des discriminations par exemple) ou dans le cadre d'études macroéconomiques (Gordon D.M., Edwards R. et Reich M., 1982). Par ailleurs, cette approche reste présente dans un certain nombre de manuels de l'enseignement supérieur ou dans des ouvrages destinés aux étudiants.

Par exemple, J.L. Cayatte (1989) consacre trois chapitres à la problématique marxienne, mais il traite davantage de la théorie de la valeur et de ses difficultés (transformation des valeurs en prix de production) que du niveau ou de l'évolution du chômage. Quant à G. Tchibozo (1998) il consacre quelques pages de son livre d'initiation à l'approche de Marx, en mettant l'accent sur l'accumulation du capital et la répartition du revenu.

Au total, c'est plutôt à travers une réflexion sur la « crise du capitalisme » que le marxisme contribue à l'explication du chômage considéré comme une conséquence des difficultés liées à la mise en valeur du capital.

2.4.3.2. La théorie de la segmentation du marché du travail

Au début des années 1970 s'est développé un ensemble de travaux à l'initiative d'un groupe d'économistes de tradition « néo – institutionnaliste » (M. Piore, P. Doeringer). Ces travaux, qui ont été regroupés sous l'étiquette de « théorie de la segmentation du marché du travail », ont pour trait commun de se centrer sur l'étude du marché du travail, mais pour contester l'usage des concepts marginalistes et proposer d'autres analyses dans lesquelles les transactions marchandes ponctuelles ne représentent qu'une part minoritaire des processus d'allocation du travail dans une économie, l'autre part étant constituée par des décisions internes aux entreprises. Face aux théories orthodoxes, la théorie dualiste (en termes de segmentation du marché du travail) introduit une distinction entre un marché primaire (à l'alimentation et au fonctionnement spécifiques, dominé par les firmes qui entretiennent des pratiques d'attachement durable de leurs salariés) et un marché secondaire. Il y aurait donc une coupure radicale entre deux univers : le marché primaire et le marché secondaire ne correspondent ni aux mêmes emplois, ni aux mêmes agents économiques, ni aux mêmes mécanismes de fonctionnement.

Les « emplois primaires » sont ainsi caractérisés par :

- un niveau de salaire plutôt élevé ;
- des garanties de carrière et des perspectives de promotion ;
- un niveau élevé des qualifications moyennes ;
- une bonne qualité des conditions de travail.

On constate par ailleurs, pour les travailleurs qui peuvent prétendre à un emploi primaire :

- une certaine ancienneté de leur présence sur le marché du travail ;
- un niveau moyen de formation élevé ;
- un taux de syndicalisation important ;
- une assez grande stabilité de leurs comportements et de leurs aspirations.

Il existe bien sûr une bonne adéquation entre le type d'emplois offert par le marché primaire et le type de travailleurs qui accède à ce marché ; en effet, une main-d'œuvre ancienne et syndiquée bénéficie d'une bonne intégration sur le marché primaire, et la perspective de promotions et de meilleurs niveaux de salaires renforce la stabilité des projets professionnels.

Le marché secondaire, par opposition au marché primaire, est un marché sur lequel les confrontations entre offres et demandes sont permanentes, généralisées et concurrentielles.

Sur ce marché, les emplois ont des caractéristiques moins favorables que ceux proposés sur le marché primaire :

- niveau des salaires moins élevé ;
- peu de garantie de carrière et de perspectives de promotion (plus de précarité) ;
- mauvaises conditions de travail.

De la même façon, les « travailleurs secondaires » sont généralement plus jeunes, peu formés et peu qualifiés, peu syndiqués et sans véritable projet professionnel stable.

Là encore, comme dans le cas du marché primaire, il existe une correspondance et une complémentarité entre le type d'emplois proposés sur le marché secondaire et la main d'œuvre occupant ces emplois : la main-d'œuvre secondaire, exclue des filières primaires, faiblement formée et syndiquée, sans perspective de promotion, développe des comportements moins stables :

cercles vicieux dont sont victimes des groupes tels que les immigrés récents ou encore les femmes et les jeunes travailleurs peu qualifiés.

2.4.3.3. Le marché du travail : une fiction théorique ?

Selon A. Barrère (1981) il n'existe pas de marché du travail. Celui-ci est une simple fiction théorique, utilisée pour les nécessités de la construction d'une interprétation qui veut ramener toute l'explication économique à la théorie de l'échange et des marchés.

Le travail n'est pas une marchandise. Pour être une marchandise, il faudrait que le travail soit détachable de la personne qui l'accomplit. N'étant pas une marchandise, le travail ne peut pas être vendu, il n'est pas échangé pour un prix établi par confrontation d'une offre et d'une demande. Ce sont les emplois qui sont créés en fonction d'un volume de production à mettre en œuvre et les travailleurs les occupent. Bien que pouvant avoir l'apparence d'un prix, le salaire n'en a pas la nature, car il n'est pas l'expression monétaire d'une valeur d'échange. Fixé hors marché avant l'embauche par voie de concertation, de conventions collectives et de réglementation publique, il ne peut déterminer directement le volume de l'emploi. Il est un revenu nominal, avancé en début de circuit sur la valeur future de la production, et sa valeur réelle n'apparaît qu'une fois le circuit achevé lorsque les prix de la production sont connus.

Le marché du travail n'existe pas, car selon Barrère, tout marché remplit un triple rôle :

- équilibrer les offres et les demandes ; or, les demandes de travail sont déterminées par le programme de production établi par les entrepreneurs pour satisfaire la demande qu'ils escomptent ;
- réguler les quantités grâce à la flexibilité des prix ; or, le travail n'étant pas un bien produit, on ne peut faire varier sa quantité au gré des besoins de la production ;
- stimuler l'activité économique en l'orientant. Lorsqu'il s'agit d'un marché de produits, les changements de prix stimulent la production des secteurs où les prix montent, la détournent des secteurs où les prix baissent. Ce mécanisme ne joue pas s'agissant du travail.

Le prétendu marché du travail ne peut donc pas jouer le triple rôle équilibrant, régulateur et stimulant que joue tout véritable marché. Il ne peut équilibrer les quantités et les prix.

2.4.4. La théorie des équilibres à prix fixes (ou théorie du déséquilibre)

Dans la deuxième moitié des années soixante, R. Clower et A. Leijonhufvud ont posé les jalons d'une réinterprétation microéconomique de la théorie keynésienne, la théorie des équilibres à prix fixes, à partir de deux idées principales :

- la première prend appui sur le processus de « décision duale » décrit par Clower :

selon celui-ci, il convient de différencier les offres et les demandes notionnelles définies sans que soient prises en compte les contraintes de solvabilité et les offres et demandes effectives, pour lesquelles au contraire sont pris en considération les rationnements qui s'opèrent sur les marchés en déséquilibre et qui seules sont analytiquement opératoires (Leclercq, 1999, pp. 81 – 82).

Les prix de transaction ne sont donc pas des prix d'équilibre, au sens où leur flexibilité est insuffisante pour assurer l'égalité entre quantités demandées et quantités offertes ;

- la seconde consiste à considérer qu'au prix de transaction les agents rationnés disposent d'un revenu plus faible que celui dont ils disposeraient à l'équilibre. Leur demande solvable s'en trouvant réduite, le déséquilibre originel est reporté sur les autres marchés. Un cercle vicieux dépressif se met alors en place.

Un peu plus d'une dizaine d'années après la parution de l'ouvrage pionnier de Clower, E. Malinvaud, faisant le bilan des avancées de la théorie du déséquilibre, relie la situation de sous-emploi décrite par la théorie keynésienne et l'équilibre général walrassien de la théorie microéconomique traditionnelle. Sa théorie considère que le postulat de parfaite flexibilité des prix du modèle d'équilibre général est un cas particulier. Il convient donc d'élaborer une approche plus globale qui prenne en compte aussi bien la flexibilité que la rigidité des prix. Pour les théoriciens du déséquilibre, les ajustements de marché peuvent donc se faire par les prix ou par les quantités, mais, à court terme, les prix sont rigides et ces derniers mettent du temps à s'ajuster (viscosité des prix). Cette approche a

notamment permis à E. Malinvaud (*Réexamen de la théorie du chômage*, 1980) de distinguer le chômage classique et le chômage keynésien.

Dans cette approche, c'est donc l'inertie des prix en courte période (et notamment leur rigidité à la baisse) qui est la principale cause de l'existence de rationnements sur le marché du travail. Cette rigidité des prix à la baisse peut entraîner deux types de déséquilibres correspondant à deux régimes de chômage :

	MARCHE DES BIENS	
	ACHETEUR	VENDEUR
MARCHE DU TRAVAIL		
ACHETEUR (chômage)	Chômage keynésien	Chômage classique
VENDEUR (pénurie de main d'œuvre)		Inflation contenue

Remarque : Un marché est « acheteur » lorsqu'il comprend au moins un vendeur rationné.

Le chômage classique correspond au cas où les acheteurs (ménages) sont rationnés sur le marché des biens et les vendeurs (salariés) sont rationnés sur le marché du travail. Dans ce cas de figure, les prix étant trop bas, les entreprises ne jugent pas rentable de créer des emplois pour satisfaire toute la demande de biens qui leur est adressée. La demande de travail des entreprises est alors insuffisante et il y a chômage. Ce chômage est donc lié à une insuffisante rentabilité de l'appareil productif.

Le chômage keynésien correspond au cas où les offres sont rationnées sur les deux marchés (excès d'offre sur le marché du travail et le marché des biens) : les entreprises ne produisent pas autant qu'elles le voudraient par insuffisance de la demande effective et il y a sous-emploi.

On peut noter que la théorie des équilibres à prix fixes est souvent dénommée théorie du déséquilibre. Cette formulation peut sembler discutable car, dans l'optique des auteurs qui défendent cette approche, un marché où l'ajustement se réalise par les quantités aboutit à un équilibre, même si les quantités offertes et demandées ne sont pas égales (équilibre avec rationnement). Au demeurant, dans un équilibre walrassien, lorsque le prix d'équilibre est atteint, une partie des offreurs et une partie des demandeurs potentiels sont exclus du marché ; dans le

cas d'un équilibre non walrassien, cette exclusion se traduit par des pénuries et/ou des stocks invendus.

2.4.5. La théorie de la régulation

2.4.5.1. Origine et concepts de la théorie de la régulation

La théorie de la régulation est une approche développée principalement par des économistes français (M. Aglietta, G. de Bernis, R. Boyer, A. Lipietz etc.) depuis le milieu des années 1970. Cette approche puise son inspiration aussi bien dans la théorie marxiste que dans la théorie keynésienne ou dans l'institutionnalisme. Elle trouve sa source dans une critique radicale de la théorie néoclassique. Pour R. Boyer (1995) en effet, le programme « néoclassique postule le caractère autorégulateur des économies de marché et livre une vision erronée des déséquilibres et contradictions qui marquent la fin des Trente Glorieuses » (p. 21). Mais pour autant, cette remise en cause profonde de la théorie économique orthodoxe ne conduit pas ces auteurs à adopter une problématique marxiste traditionnelle. Même la réinterprétation structuraliste de l'analyse marxiste ne faisait qu'analyser les conditions de la reproduction du capitalisme, sans vraiment accorder d'importance aux transformations nécessaires pour assurer cette surprenante résistance aux crises économiques et aux conflits. La notion de régulation doit permettre au contraire « d'étudier la dynamique contradictoire de transformation et de permanence d'un mode de production » (Boyer, 1995, p. 21).

Leur principale préoccupation est l'analyse de la crise des années soixante-dix et de ses issues. Ils se sont interrogés sur la question de savoir pourquoi les théories économiques traditionnelles ne trouvaient pas de réponse à cette crise, et en ont conclu qu'il fallait avoir une autre façon d'aborder les problèmes économiques. Ils ont ainsi privilégié les notions de mode de régulation et de régime d'accumulation. Au delà de leur diversité, les auteurs de ce courant ont en effet en commun la volonté d'analyser la dynamique de l'accumulation du capital en liaison avec l'ensemble des formes institutionnelles qui servent de cadre aux comportements économiques qui sont considérés comme le produit de normes sociales.

Une forme institutionnelle (ou forme structurelle) est la « codification d'un ou plusieurs rapports sociaux fondamentaux » (Boyer, 1986a, p. 48). Dans le mode de production capitaliste, les principales formes institutionnelles sont : la forme de la contrainte monétaire, la configuration du rapport salarial, la forme de la concurrence, les formes de l'Etat et les modalités d'adhésion au régime international.

Un mode de régulation est l'articulation entre un régime d'accumulation et des formes institutionnelles. Selon R. Boyer, un mode de régulation se définit comme :

un ensemble de procédures et de comportements individuels et collectifs qui a la triple propriété de :

- reproduire les rapports sociaux fondamentaux à travers la conjonction de formes institutionnelles historiquement déterminées ;
 - soutenir et « piloter » le régime d'accumulation en vigueur ;
 - assurer la compatibilité dynamique d'un ensemble de décisions décentralisées.
- (Boyer, 1986a, p. 54).

Le concept de mode de régulation est au centre d'une réflexion visant à rendre compte de la diversité du fonctionnement des économies capitalistes et de la diversité des crises économiques. La mise en évidence de cette diversité repose sur l'articulation de la théorie et de l'histoire économiques. En particulier, les auteurs régulationnistes considèrent que la crise des années 1930 marque le passage d'un mode de régulation concurrentiel à un mode de régulation monopoliste (ou fordiste). La rupture du rythme de croissance de 1974 marquerait, de ce point de vue, l'épuisement de la régulation fordiste et la recherche d'un nouveau mode de régulation.

Un régime d'accumulation enfin, désigne « l'ensemble des régularités assurant une progression générale et relativement cohérente de l'accumulation du capital, c'est-à-dire permettant de résorber ou d'étaler dans le temps les distorsions et déséquilibres qui naissent en permanence du processus lui-même » (Boyer, 1986a, p. 46). On peut distinguer deux types de régimes d'accumulation : le régime d'accumulation extensive et le régime d'accumulation intensive. Le premier se caractérise par le fait que la croissance de la production résulte principalement (mais non exclusivement) de l'augmentation de la quantité des facteurs de production. Le second, au contraire, se caractérise par le fait que la croissance de

la production résulte principalement (mais non exclusivement) de l'augmentation de la productivité des facteurs de production.

Finalement, cette approche trouve donc son origine dans :

- une double insatisfaction théorique à l'égard de la théorie néo-classique et du marxisme orthodoxe ;
- le constat d'une crise aux formes spécifiques (stagflation) : « là où la majorité des économistes voyaient les turbulences d'une économie prospère, les régulationnistes diagnostiquaient l'entrée dans une crise structurelle » (Boyer, 1995, p. 22) ;
- le contact avec les autres disciplines scientifiques (histoire, droit et science politique, ...).

2.4.5.2. Transformations du rapport salarial et montée du chômage

Le rapport salarial est une des formes institutionnelles clés de la théorie de la régulation. Il a connu au cours de l'histoire diverses configurations, et concerne :

- l'organisation du travail (type de moyen de production, formes de la division technique et sociale du travail...) ;
- la détermination du revenu salarial (indexation ou pas, normes collectives ou contrats individuels, rôle de la redistribution...) ;
- la norme de consommation salariale. Par exemple, dans le mode de régulation monopoliste, le rapport salarial comporte un développement du taylorisme et du travail à la chaîne, des gains de pouvoir d'achat liés à une institutionnalisation croissante (accords salariaux, protection sociale...) et une norme de consommation permettant à une grande partie des salariés d'accéder à la consommation de masse.

Les transformations du rapport salarial en longue période apparaissent dans la théorie de la régulation comme l'un des déterminants majeurs des changements qui affectent le mode de production capitaliste. Ainsi, l'analyse régulationniste de la croissance est centrée sur la nécessaire synchronisation entre la croissance de la productivité du travail et celle des salaires réels pour obtenir une croissance régulière et durable. La crise des années trente est interprétée comme le résultat d'une insuffisance de la croissance salariale au regard du dynamisme de la productivité du travail soutenue par un progrès technique important. De même,

dans les années soixante-dix, la désynchronisation entre un relèvement du rythme de croissance des salaires et un affaiblissement des gains de productivité a pesé sur les profits et marqué l'entrée dans une crise structurelle. Par ailleurs, en matière d'emploi, un des débouchés importants de la théorie de la régulation a été la réflexion sur la flexibilité, en réaction aux propositions des économistes libéraux de flexibiliser le marché du travail en Europe pour rapprocher la situation de l'emploi européen de celle des Etats-Unis. R. Boyer a ainsi développé le concept de flexibilité offensive comme nous le verrons plus bas.

2.5. Renouveau des approches théoriques dans les années quatre-vingt : le chômage de masse en Europe

2.5.1. Une théorie wicksellienne du chômage

Le débat sur le chômage a connu un développement important grâce à la publication de l'article de J.P. Fitoussi et J. Le Cacheux « Une théorie des années quatre vingt »(1989). Dans cet article, qui prolonge une série de travaux réalisés dans le cadre de l'OFCE, les auteurs montrent que la théorie standard, qui est aussi bien keynésienne que néoclassique, n'est pas en mesure de rendre compte des évolutions macroéconomiques observées en Europe au cours des années quatre vingt. Les auteurs insistent en particulier sur le caractère massif et durable du chômage européen, et ils contestent l'idée selon laquelle ce niveau de chômage serait une réponse optimale à des chocs structurels subis par les économies européennes. Ils insistent au contraire sur le fait que ce niveau de chômage résulte des taux d'intérêt réels durablement élevés et de l'appréciation réelle du dollar pendant la première moitié des années quatre vingt. La question des taux d'intérêt est particulièrement importante car de nombreuses économies européennes ont connu pendant les Trente Glorieuses des taux d'intérêt réels très faibles voire négatifs. Le passage à un régime durable de taux d'intérêt réels élevés conduit les entreprises à rechercher une augmentation de leurs taux de marge et c'est ce comportement qui a des effets récessifs sur l'économie. Au passage, les auteurs soulignent que l'approche standard met unilatéralement l'accent sur les taux de salaires réels dont les niveaux trop élevés en Europe expliqueraient le chômage. Ils soulignent que les taux de marge, tout autant que

les taux de salaire, jouent un rôle essentiel. C'est donc la répartition des revenus dans son ensemble qu'il faut considérer pour rendre compte de la dynamique macroéconomique. Pour caractériser cette situation dans laquelle les taux d'intérêt réels jouent un rôle central dans la détermination du niveau de l'emploi et du taux de chômage, Fitoussi et Le Cacheux proposent le terme de « chômage wicksellien ». Il font référence à l'œuvre de l'économiste suédois K. Wicksell qui, au début du XXe siècle a montré qu'un taux d'intérêt de marché inférieur au taux d'intérêt « naturel » (c'est à dire qui assure l'égalité entre l'épargne et l'investissement) conduit à un processus cumulatif de type inflationniste. On peut considérer que les années quatre vingt sont caractérisées par une situation symétrique : un taux d'intérêt réel trop élevé conduit à un processus cumulatif de récession d'où découle un chômage durable. Cette approche a l'immense avantage de raisonner en économie ouverte et de prendre en compte, s'agissant des années quatre vingt, l'impact de la politique monétaire des Etats-Unis sur la situation en Europe. Elle permet aussi de prendre en compte à la fois des variables monétaires, des variables d'offre (évolution de la productivité) et des variables liées à la répartition des revenus. On dispose là d'un bon exemple du fait que l'analyse économique relève à la fois de la thématization (retour sur l'œuvre de Wicksell) et de la cumulativité (dans la mesure où les auteurs font à la fois référence à des travaux qui relèvent de traditions théoriques diverses).

2.5.2. Pour une flexibilité offensive

A la fin des années soixante-dix, l'épuisement du fordisme et la montée du chômage condamnent l'organisation de la gestion de la main d'œuvre mise en place durant les Trente Glorieuses. Le désarroi des politiques économiques face à la dégradation de la situation sur le marché du travail explique alors l'influence croissante du discours libéral. Le droit du travail et les « salaires excessifs » sont mis en cause. Le retour vers un marché du travail plus concurrentiel est présenté comme une stratégie de lutte contre le chômage structurel. Les entreprises revendiquent plus de flexibilité. Mais lorsqu'on parle de flexibilité, encore faut-il savoir vraiment de quoi l'on parle, car la notion de flexibilité se révèle en fait être un concept protéiforme.

Avec R. Boyer (1986b) notamment, on peut distinguer cinq définitions de la flexibilité :

- une première forme est constituée par la plus ou moins grande adaptabilité de l'organisation productive (R. Boyer qualifie cette forme de flexibilité à l'aide de l'expression *Atelier flexible*); elle concerne l'organisation de la production et renvoie à l'aptitude à ajuster les équipements à une demande variable en volume et composition ;

- une seconde composante concerne l'aptitude des travailleurs à changer de poste de travail, au sein d'une organisation d'ensemble donnée. La flexibilité correspondante fait appel au savoir-faire et à la compétence de la main d'œuvre, et tout particulièrement à son aptitude à maîtriser divers segments d'un même processus productif (la figure emblématique de cette forme de flexibilité est, selon Boyer, *l'ouvrier proudhonien*). Le maître-mot est celui de la polyvalence de la main-d'œuvre : possibilité d'occupation de postes de travail variés, formation générale et technique suffisamment ample, intéressement des salariés à la qualité, absence de barrières infranchissables entre ouvriers agents de maîtrise et techniciens ;

- selon une troisième définition, la flexibilité se mesure à la faiblesse des contraintes juridiques régissant le contrat de travail et en particulier les décisions de licenciement. Il s'agit alors pour les entreprises d'avoir la possibilité de varier l'emploi et la durée du travail en fonction de la conjoncture locale ou globale. Vont donc dans le sens de cette flexibilité toutes les mesures qui visent à réduire les attaches d'un travailleur vis à vis d'un établissement ou d'une entreprise particulière. L'idéal type apparaît comme un contrat de travail dont les conditions sont révisables au jour le jour et cette forme de flexibilité s'accomplirait ainsi idéalement par l'extension à l'ensemble de la société de ce que Boyer appelle le *salariat intérimaire* ;

- mais la flexibilité peut revêtir un quatrième sens et désigner la sensibilité des salaires (nominaux et/ ou réels) à la situation économique, propre à chaque firme, ou générale concernant le marché du travail. Cette conception de la flexibilité conduit donc à demander en retour plus de concurrence sur le marché du travail, une différenciation des salaires selon la situation financière de la firme et la productivité individuelle, ou encore une suppression ou une atténuation de la législation sur le salaire minimum (institution par exemple pour les jeunes

d'un salaire minimum notablement inférieur à celui des adultes). La logique de cette flexibilité n'est autre qu'une forme de *salaire au rendement*. En un sens, cette forme de flexibilité est un substitut à la précédente : si les salariés acceptent de travailler pour une rémunération réduite, il est alors moins, ou pas du tout, nécessaire de les licencier ;

- enfin, la flexibilité peut également être entendue comme la possibilité pour les entreprises de se soustraire à une partie des prélèvements sociaux et fiscaux et plus généralement de s'affranchir des réglementations publiques qui limitent leur liberté de gestion. Le symbole de cette flexibilité pourrait être le retour à un Etat minimal cher aux tenants du libéralisme, ou, et c'est sans doute le scénario le plus vraisemblable, un *salariat à deux vitesses* par référence aux modalités d'accès à la couverture sociale et au respect du droit du travail.

Selon le sens que l'on adopte pour ce terme, on envisagera différemment les relations pouvant s'établir entre la flexibilité et le fonctionnement du marché du travail. La flexibilité peut en effet être envisagée comme un moyen de retour aux mécanismes de marché ; mais pour R. Boyer, il est préférable de parler de flexibilité offensive pour lutter contre le chômage sans déréglementer le marché du travail .

La « recherche de la flexibilité pour la flexibilité » peut déboucher de manière temporaire sur un avantage concurrentiel mais il n'existe aucune raison pour qu'elle corrige à elle toute seule les insuffisances structurelle de l'économie sinon au prix d'ajustements dont le coût ira en s'accroissant. Mais la recherche de la flexibilité peut par contre être offensive dès lors qu'elle change les comportements et met en place de nouvelles logiques technologiques et sociales. Posé de cette manière, le problème prend une allure nouvelle. Doit-on en revenir à l'économie telle qu'elle existait avant 1930 ? Ce serait, selon R. Boyer, nier l'importance d'éléments aujourd'hui au cœur du système : la liaison entre structures de la production et flux de consommation; la complémentarité « naturelle » entre consommations collectives et consommations individuelles ; la portée d'effets externes dont la production est assurée par la réglementation ou les prélèvements obligatoires. Ou doit-on miser sur d'autres arbitrages entre temps de travail / revenu / consommation ? Procéder de cette manière, c'est miser sur l'émergence de nouveaux modes de développement pour résoudre des

problèmes immédiats ; c'est montrer aussi que l'on peut freiner des hausses salariales, distribuer de manière non inflationniste les gains de productivité, aménager une complémentarité devenue inévitable entre temps de travail et temps de formation, développer de nouveaux marchés de biens et services au moment où la saturation de certaines demandes apparaît inévitable. Cette mutation peut selon R. Boyer s'opérer principalement à deux niveaux :

- au niveau de la recherche d'une flexibilité accrue de l'outil de production ; il s'agit en fait de rompre avec l'inertie des chaînes fordistes; on peut ainsi tenter de généraliser la mise en place d' « ateliers flexibles », qui font appel à deux principes : ils reposent sur ce que l'on appelle la technologie de groupe (regroupement des pièces qui se ressemblent et qui nécessitent les mêmes gammes d'usinage) et ils regroupent dans un même atelier des machines effectuant des opérations diverses (fraisage, tournage...) à l'inverse donc du système classique.

- au niveau de la définition d'un rôle nouveau du travailleur ; on peut ainsi intensifier le mouvement de recomposition des tâches qui avait commencé au début des années soixante et qui avait été nettement ralenti par la crise. Cette restructuration des tâches visait alors à introduire un peu de souplesse dans la rigidité du travail parcellisé. On assiste également, au début des années 1980, à l'introduction de « cercles de qualité » dans les entreprises françaises : des ouvriers d'une section d'atelier se réunissent régulièrement avec leur chef d'équipe pour analyser et résoudre un problème concret de leur travail, problème qu'ils ont librement choisi en accord avec leur hiérarchie ; ces cercles de qualité permettent une transformation du contenu du travail, une responsabilisation des opérateurs et une meilleure efficacité économique et sociale. Conçue de cette manière, la flexibilité est un moyen d'associer innovation sociale et progrès économique alors qu'elle est souvent apparue jusqu'à ce jour comme le moyen de les opposer.

Chapitre VIII :

Le recueil des données pour mesurer la Transposition didactique externe sur le thème du chômage

Le chapitre précédent a mis en évidence l'existence d'une littérature scientifique précoce et variée sur le thème du chômage. Avant de nous interroger, dans le chapitre IX, sur la façon dont sont transposés ces savoirs savants en sciences économiques et sociales, nous avons rassemblé un matériau nous permettant de prendre la mesure de ce processus de transposition sur le thème du chômage : les programmes et instructions officielles (Section I), les manuels de SES - classes de seconde et de terminale – (Section II) et les sujets de baccalauréat de la section B puis ES ayant un rapport avec le chômage (Section III).

Section I : Les programmes et instructions officiels de SES

Le chômage est traditionnellement enseigné (quand ce thème apparaît dans les programmes) dans les classes de seconde et de terminale. Dans cette section, nous présentons les différents programmes de SES pour ces niveaux de classe, tels qu'ils se sont succédés depuis l'origine de la discipline. Cette présentation se veut descriptive, avec la mise en évidence, pour chacun des programmes présentés, des parties ou sous-parties dans lesquelles est abordé le chômage. L'intégralité des programmes est présentée en annexes du travail. L'analyse critique de ces programmes est présentée dans le chapitre IX.

1.1. Les programmes de la classe de seconde

1.1.1. Le programme initial (1967)

Le premier programme d' « initiation aux faits économiques et sociaux » en classe de seconde est entré en vigueur à la rentrée 1967.

Il est constitué de quatre grandes parties, respectivement intitulées : « Les hommes », « Les besoins », « Les activités » et « Etude comparative du travail et du progrès technique selon les époques et les régions ».

Dans la partie concernant les activités, une sous-partie porte sur l'étude d'exemples concrets, et il s'agit notamment de montrer « les hommes au travail dans l'agriculture, l'industrie, les transports, le commerce ».

Dans la quatrième partie, une sous-partie concerne la main d'œuvre, mais il y est uniquement question de formation professionnelle et de répartition géographique de la main d'œuvre.

Par ailleurs, dans les instructions officielles accompagnant le programme, il est précisé à propos des contenus propres à la partie concernant les activités économiques et le travail :

Le programme de seconde doit être ainsi limité:

- à une description des activités économiques, en particulier des secteurs et des branches (production ou administration) et aux grandes lignes de leur évolution (rapports avec le progrès technique, l'évolution des besoins, etc.);
- à une étude de la division technique du travail, des différentes «phases» dans les conditions techniques et l'organisation du travail, des conséquences psychosociologiques;
- aux problèmes de la population active :
 - variations globales de la population active (actifs et inactifs), longueur de la vie active, durée du travail, en bien distinguant l'évolution à long terme des fluctuations à court terme;
 - répartition de la population active entre les secteurs de production et les branches;
 - formation de la population active.

Ce chapitre pourrait s'achever sur une définition des catégories socioprofessionnelles et de leur mouvement. (...)

Il serait bon de rappeler aux élèves que ce programme leur donne un cadre général de réflexion et des thèmes particuliers, «points d'ancrage» pour les années suivantes, mais qu'en aucune manière il ne fournit un système complet d'explication. C'est à ce prix que les descriptions, analyses, corrélations, nécessairement partielles, leur seront ultérieurement utiles (Extraits de la circulaire N° IV 67-416 du 12 octobre 1967 concernant les « Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux »).

On le voit, aucune référence à la notion de chômage dans ce premier programme d'initiation aux faits économiques et sociaux ni dans les instructions complémentaires qui s'y rapportent. En outre, les questions relatives au travail doivent être traitées essentiellement de façon descriptive, comme l'ensemble du programme.

1.1.2. Les programmes des années quatre-vingt

1.1.2.1. Le programme de 1981 – 1982

Ce programme est constitué de quatre grandes parties (sans titre). La première doit permettre une récapitulation des connaissances acquises et « de situer l'économie et la société françaises, dans leur état actuel par rapport aux principales formes d'organisation économique et sociale passées et présentes ».

C'est dans la deuxième partie que se trouve un chapitre consacré à la population active, dans lequel on précise entre parenthèses : définition et mesure, répartition par secteurs, évolution. Cette partie comporte également un chapitre concernant l'organisation du travail et les problèmes sociaux dans l'entreprise. Mais rien ne concerne le phénomène du chômage. Dans ce programme de 1981, la terminologie change quelque peu puisqu'on introduit la notion de « population active » à la place de celle de « main d'œuvre » ; mais la notion de chômage en est toujours absente.

La troisième partie concerne la famille, les revenus, la consommation et l'épargne.

La dernière partie enfin concerne L'économie nationale, ses équilibres et ses déséquilibres : présentation simple de leurs principaux indicateurs (niveau et mouvement des prix, situation de l'emploi, état des échanges extérieurs). On précise donc qu'on peut parler de la « situation de l'emploi » mais pas de celle du chômage. Cependant, la notion de déséquilibre de l'économie nationale peut laisser entendre, bien que cela ne soit pas dit explicitement, qu'on peut envisager d'évoquer le déséquilibre du marché du travail. Cette dernière partie est cependant une partie de conclusion du programme, située donc en toute fin d'année scolaire et ce contexte interdit alors tout approfondissement.

1.1.2.2. Les aménagements de 1987

En 1987, des modifications du programme sont proposées mais elles sont présentées comme un simple toilettage destiné à « expliciter mieux les objectifs de notre enseignement en les détaillant plus précisément » (B. Simler, cité par E. Chatel, 1993, p. 187).

Du point de vue de la présentation, une innovation est apportée : le programme comporte deux colonnes, l'une donnant les items du programme proprement dit, l'autre présentant les instructions relatives à chacune des parties du programme. Une présentation générale le précède.

Ce programme « aménagé » ne comporte plus que deux grandes parties.

La première partie s'intitule « La population active, les entreprises et la production ». La sous-partie A. porte sur « La population active », et suit le plan suivant :

1. Définition, mesure et évolution de la population active.
2. Les professions et les catégories socio-professionnelles
3. Formation, qualification, emploi.

On retrouve la notion de population active présente dans le programme de 1982 et on voit également apparaître la notion d'emploi. Le chômage n'est pas présent de façon explicite dans les items du programme.

Cependant, il apparaît dans la colonne des instructions, même si c'est de façon « négative » puisqu'il est précisé qu'on peut « sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, sans aller jusqu'à une analyse approfondie de la mobilité professionnelle et du chômage ». On indique donc implicitement dans ces instructions que la notion de chômage pourra être évoquée et présentée aux élèves comme résultant d'une demande d'emploi supérieure à l'offre.

1.1.3. Le programme issu de la rénovation pédagogique des lycées

Ce n'est qu'à partir de 1992 que la notion de chômage apparaît explicitement dans la colonne centrale du programme de seconde (programme en vigueur jusqu'à l'année scolaire 1998 – 1999), comme une notion que les élèves doivent maîtriser.

Ce programme est organisé en trois grandes parties, intitulées respectivement : Les hommes vivent en société, Les hommes consomment, Les hommes produisent.

Du point de vue de sa présentation, une troisième colonne apparaît par rapport aux aménagements de 1987. On trouve ainsi :

- une colonne présentant les items du programme ;
- une colonne présentant les « notions principales que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser » ;
- une colonne présentant des « indications complémentaires ».

Le thème de la population active est présent dans la première partie (les hommes vivent en société) et dans la seconde sous-partie, intitulée « La population active ».

Le plan de cette sous-partie, présenté dans la première colonne du programme, est le suivant :

1. Définition et mesure de la population active
2. Les classifications par âge, sexe, formation – qualification
3. La répartition en secteurs d'activité, en PCS.

La notion de chômage apparaît dans la colonne centrale comme une « notion principale que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser ». Il est précisé entre parenthèses : définition et mesure.

En outre, on trouve encore ici l'idée selon laquelle il faut s'en tenir à une approche descriptive du phénomène du chômage : « la définition et la mesure de la population active impliquent que l'on évoque le chômage, mais à ce niveau il serait souhaitable de s'en tenir à une approche purement descriptive », est-il précisé dans la colonne des Indications complémentaires.

1.1.4. Le programme 2000

Le dernier programme en date maintient le principe d'une présentation en colonnes mais en conserve seulement deux : celle des items du programme et celle des « notions que les élèves doivent connaître, savoir utiliser et préciser » .

Le chômage apparaît explicitement dans la troisième partie du programme, intitulée « L'emploi, une question de société », première sous-partie (La population active) parmi les « notions que les élèves doivent connaître, savoir utiliser et préciser ».

Un document d'accompagnement, présenté de façon séparée, propose les instructions relatives aux différentes parties du programme. Pour ce qui concerne le chômage, ces indications complémentaires indiquent de façon précise les limites qu'il convient de donner à l'étude de ce phénomène :

3 - L'emploi : une question de société

(durée indicative : 6 à 7 semaines)

L'étude de l'emploi comme l'une des questions centrales de notre société devrait permettre aux élèves de mieux en comprendre les enjeux.

3.1 La population active

La définition et la mesure de la population active permettront de distinguer actifs et inactifs et de prendre en compte l'évolution de l'activité féminine. A l'aide d'exemples, on montrera que le travail et l'emploi ne sont pas synonymes. On signalera également la difficulté croissante à définir les contours de l'emploi. La notion d'emplois précaires sera présentée sans que cela conduise à confondre la tendance à l'augmentation de ceux-ci et la place qu'ils tiennent réellement dans l'emploi total. La présentation du chômage aura pour objectif de souligner la diversité de ses formes et les inégalités devant son risque. On n'insistera pas sur des aspects techniques tels que la distinction entre critères Bureau International du Travail (BIT) et Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE). Sur les causes du chômage, sans éluder des explications sans doute nécessaires face aux interrogations des élèves, le professeur veillera à éviter toute présentation théorique qui exigerait des développements inaccessibles à des élèves de seconde. On se limitera à une première approche de la complexité du phénomène.

1.2. Le chômage en classe de terminale dans les programmes et instructions officiels

Depuis la création de la discipline, quatre programmes se sont succédés en terminale B, puis ES.

1.2.1. Evolution des programmes jusqu'en 1995

1.2.1.1. Le programme initial de 1968

Le programme initial de 1968 a pour titre général : Croissance et développement.

Il est structuré autour d'une introduction dans laquelle sont définies les notions de croissance et de développement, ainsi que leurs différents indicateurs de mesure, et de quatre parties, intitulées respectivement : I. Niveaux de développement et systèmes économiques et sociaux ; II. La croissance économique : analyse d'ensemble ; III. Le changement social ; IV. Les relations internationales.

La notion de chômage n'est présente explicitement dans aucune des parties ou sous-parties de ce programme.

Dans la seconde partie, une première sous-partie est consacrée aux « mécanismes économiques de la croissance : la formation et l'utilisation du capital, ses effets d'accélération et de multiplication ; le rôle du travail ». Le rôle du travail est donc évoqué, mais comme facteur de croissance. Il n'est à aucun moment question des possibilités de déséquilibres du marché du travail.

Dans les premières instructions officielles relatives à ce programme, rien n'est dit en outre sur les parties n° deux à quatre. La circulaire n° IV 68-407 du 14 octobre 1968, se conclut en effet par ses termes :

Ainsi comprises, l'introduction générale et la première partie du programme occuperont vraisemblablement une bonne moitié de l'horaire disponible. L'expérience acquise au cours de leur étude, et les confrontations auxquelles elle pourra donner lieu au cours des stages, permettront d'envisager ultérieurement l'interprétation à élaborer et les méthodes à appliquer pour les autres parties du programme.

1.2.1.2. Le programme de 1983

En septembre 1983, un nouveau programme de terminale B entre en vigueur, défini par les Arrêtés du 26/01/1981 et du 9/03/1982.

Le remaniement de ce programme est alors profond dans la mesure où, à une étude centrée sur des pays, s'est substituée une approche transversale par thèmes. Cependant, l'axe général, à savoir le développement économique et le changement social dans les pays industriels capitalistes, les pays socialistes industrialisés et les pays en développement, reste identique.

Les textes précisent en outre que :

L'étude de ce programme s'appuiera sur des exemples concrets, toujours situés dans le temps et l'espace, et présentant l'évolution économique et sociale sur une longue période.

La notion de chômage n'apparaît toujours pas de façon explicite dans ce programme, même si on peut estimer que le fait d'aborder les questions de l'offre et de la demande d'emploi peut conduire à s'interroger sur les déséquilibres éventuels entre ces deux éléments et donc sur une situation de chômage potentielle et/ou effective.

1.2.1.3. Le projet de toilettage de 1988

En 1987 - 1988, des aménagements de programmes ont lieu en sciences économiques et sociales. On a vu plus haut que le programme de seconde change, à partir de ce moment-là, de présentation : apparition de deux colonnes, une colonne « programme » et une colonne « instructions ». Mais pour le programme de terminale B par contre, le projet de modification n'a pas abouti. En effet, le « toilettage » du programme prend l'allure d'un véritable changement d'orientation selon E. Chatel (1993, p. 71). L'absence de consensus devant ce projet qui rencontre une vive opposition de certains syndicats enseignants (SNES et SGEN notamment) et, dans une moindre mesure de l'association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES), conduit l'inspection à en opérer le retrait. Le programme de terminale reste donc inchangé.

Des instructions officielles, par un arrêté du 25 avril 1988, viennent simplement apporter quelques précisions sur les classes de première et terminale B. On y trouve notamment le passage suivant :

L'unité de cet enseignement est essentiellement didactique. Il utilise et associe, pour atteindre les objectifs ainsi définis, les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique ...), tout en restant en liaison, dans toute la mesure où c'est possible et souhaitable, avec les enseignements d'histoire et de géographie. Il ne cherche pas à imposer des conclusions dogmatiques dans l'étude de faits souvent susceptibles d'interprétations diverses, dont le rapprochement et la discussion peuvent alors être particulièrement efficaces. Il pratique une pédagogie active et laisse le soin aux professeurs d'organiser librement le travail de leurs élèves, dans le cadre d'un programme dont la cohérence et l'équilibre doivent évidemment être respectés.

1.2.2. Les programmes de terminale ES après la rénovation pédagogique des lycées

1.2.2.1. Le programme de 1995

Ce n'est qu'à partir de 1995 que la notion de chômage est explicitement citée dans le programme de terminale. Une des innovations de ce programme concerne notamment sa présentation. Il apparaît sous la forme de trois colonnes, donnant respectivement le « programme » proprement dit, les « notions que les élèves doivent acquérir » et des « indications complémentaires ». Ce programme est divisé en trois grandes parties, après une introduction générale intitulée « Indicateurs et tendances ». Ces trois parties sont :

- I. Les facteurs économiques de la croissance et du développement
- II. Les processus du changement social
- III. Crise, régulation et dynamique du développement.

Le thème du chômage est présent dans la première partie, dans une première sous-partie intitulée « les hommes » et dans le second paragraphe : « Travail et emploi ». La notion de chômage apparaît alors dans la colonne centrale des « notions que les élèves doivent acquérir », à côté des notions de marché du travail, sous-emploi, dualisme...

On retrouve le chômage dans la troisième partie, dans la sous-partie « crises et politiques économiques et sociales dans les pays développés ». Là encore, le concept figure dans la colonne centrale. Dans cette troisième partie, dans une sous-partie consacrée aux « politiques », on trouve également dans la colonne

centrale les concepts de traitement économique et social du chômage, partage du travail et flexibilité.

Les indications complémentaires notent simplement qu'on « mettra plus particulièrement l'accent sur les transformations (quantitatives et qualitatives) du facteur travail. On évoquera la situation de l'offre de travail dans les pays en développement ».

1.2.2.2. Le programme « toiletté » de 1998

En 1998 est mis en place un programme dit « toiletté » par rapport au précédent. Il a été publié par arrêté du 15/07/98, et est paru au Bulletin Officiel N°33 du 10/09/98. Il est question de toilettage et non pas d'un « nouveau » programme car les textes imposent normalement un délai de 14 mois entre la date de publication officielle d'un programme et sa mise en application. Or, ce programme a été publié le jour de sa mise en application : il a donc été présenté comme un allègement de l'ancien programme, sans bouleversements majeurs.

La conception d'ensemble de ce programme diffère cependant assez nettement du précédent :

- la structure en trois parties est abandonnée au profit d'une présentation en sept chapitres. Cela est présenté comme permettant de laisser à l'initiative de l'enseignant le choix d'une progression et des liens entre les différents thèmes ;
- les dimensions sociologique et économique sont présentes dans chaque thème ;
- chaque thème porte à la fois sur les pays développés et les pays en voie de développement. Il est recommandé de faire étudier des documents portant sur tous les pays (et de ne pas se limiter à la France) ;
- pour chaque thème il convient de privilégier les aspects structurels plutôt que conjoncturels ;
- ce programme favorise les sujets de type interactif, mettant en relation deux concepts (par exemple : Croissance et investissement, Politique sociale et lien social) ;
- La dimension européenne est renforcée en particulier pour les chapitres 3 et 7 ;

Par ailleurs, du point de vue de la forme, on conserve une présentation en trois colonnes, mais la troisième colonne devient celle des « notions complémentaires », les indications complémentaires étant présentées dans un document annexe, intitulé « document d'accompagnement du programme de la classe de terminale, série ES ».

Ce « programme toiletté » est donc organisé en sept chapitres, intitulés respectivement :

1. Travail et emploi
2. Investissement, capital et progrès technique
3. Ouverture internationale et mondialisation
4. Changement social et solidarités
5. Changement social et conflits
6. Changement social et inégalités
7. Le rôle économique et social des pouvoirs publics

On reproduit ci-dessous les deux premiers chapitres du programme :

Programme	Notions essentielles	Notions complémentaires
1 - Travail et emploi (durée indicative : 4 semaines)		
<u>Enseignement obligatoire.</u> On étudiera : - l'évolution de l'organisation du travail et ses liens avec la croissance, - la relation entre le salaire et l'emploi, - l'évolution de l'emploi, des qualifications et les transformations des formes d'emploi.	Division technique du travail, marché du travail, chômage, flexibilité, salariat.	Organisations taylorienne / fordienne / post-taylorienne du travail, précarité de l'emploi, contrat de travail, externalisation, coût du travail.
Enseignement de spécialité. On approfondira l'étude de la division du travail à partir des analyses de Smith et Marx, et l'étude de la relation salaire / emploi à partir des analyses des classiques, des néoclassiques et de Keynes, éventuellement éclairés de prolongements contemporains		

2. Investissement, capital et progrès technique (durée indicative : 4 semaines)		
<u>Enseignement obligatoire</u> On étudiera : - les déterminants de l'investissement - les relations entre investissement et emploi, - les relations entre le progrès technique et la croissance, - les relations entre le progrès technique et l'emploi.	Valeur ajoutée, taux d'intérêt, rentabilité, excédent brut d'exploitation, profit, productivité, innovation	Epargne, financement externe, autofinancement, investissement de capacité/ de remplacement/ de productivité, investissement matériel/immatériel, croissance endogène, Recherche-développement, innovations de procédé/ de produit, transferts de technologie, capital humain.
Enseignement de spécialité. On approfondira l'étude des relations entre progrès technique et croissance à partir de l'analyse de Schumpeter, éventuellement éclairée de prolongements contemporains		

Le thème du chômage est abordé dans l'item « l'évolution de l'emploi, des qualifications et les transformations des formes d'emploi ». Il figure dans la colonne centrale des « notions essentielles » à côté des notions de marché du travail et de flexibilité.

Mais on peut retrouver l'emploi (et le chômage) également dans le chapitre 2, notamment à travers les relations entre progrès technique et emploi.

Le « document d'accompagnement du programme de la classe de terminale, série ES » précise, pour le chapitre 1 (travail et emploi) :

Il s'agit d'étudier certains aspects du lien entre croissance, travail et emploi dans la perspective du changement social

(...)

La relation entre salaire et emploi

On discutera notamment l'analyse qui lie le chômage au coût du travail

L'évolution de l'emploi, des qualifications et les transformations des formes d'emploi

On étudiera les transformations de l'emploi qui accompagnent les évolutions de la croissance.

- Evolution du nombre des emplois et chômage

- (...)

- Recherche de la flexibilité : on présentera les différentes formes de flexibilité, la transformation des contrats de travail qu'elles induisent, le lien entre flexibilité et emploi

Par ailleurs, s'agissant du chapitre 2 du programme et des sous parties consacrées aux « relations entre l'investissement et l'emploi » ou aux « relations entre le progrès technique et l'emploi », les instructions du document complémentaire précisent simplement : « ces deux questionnements pourront être mis en relation sans négliger les rapprochements possibles avec l'évolution de l'emploi, des qualifications et les transformations des formes d'emploi, mutations du travail et du capital, et conflits ».

Section II : Le chômage dans les manuels de SES

Ainsi que nous venons de le voir dans la section précédente, le thème du chômage apparaît officiellement et de façon explicite, en 1992 pour la classe de seconde et en 1995 pour la classe de terminale.

Pourtant, aussi bien les manuels que les sujets de baccalauréat (comme on pourra le voir dans la section suivante) se sont rapidement emparés de cette « question socialement vive ».

C'est ainsi que l'on trouve des éléments sur le chômage et ses causes dès la fin des années soixante-dix dans les manuels, aussi bien pour les classes de seconde que pour les classes de terminale. A partir du début des années quatre-vingt, ce phénomène est traité de façon systématique, notamment du point de vue de sa définition et de sa mesure en classe de seconde, et de la recherche de ses causes en classe de terminale.

Nous avons donc collecté assez systématiquement les manuels publiés par des éditeurs différents. Bien sûr, cette étude n'est pas totalement exhaustive, compte tenu du grand nombre de manuels et d'éditeurs. Mais nous avons essayé d'en collecter le plus grand nombre possible, pour parvenir à un peu plus d'une trentaine de manuels de seconde et à un peu plus d'une vingtaine de manuels de terminale (le marché de la classe de terminale étant plus étroit, on compte moins d'éditeurs présents). Nous avons fait en sorte d'avoir au moins deux manuels pour chaque programme de seconde et de terminale, et nous avons essayé de retenir le maximum d'éditeurs pour les périodes les plus récentes (années 1990 – 2000).

La « durée de vie » d'un manuel est en général de quatre années, et on trouvera donc des manuels de génération différente portant sur le même programme. Il sera alors intéressant de noter l'évolution des pratiques des auteurs.

Pour chacun de ces manuels, nous avons cherché les éléments traitant du phénomène du chômage, sous toutes ses formes : définitions, mesures, mécanismes, évolutions, explications théoriques. Cependant, seuls les éléments directement liés au chômage ont été pris en compte : les analyses du marché du travail, ou la flexibilité par exemple, n'ont pas été relevées lorsqu'elles n'avaient pas un lien direct avec la question du chômage. On a retenu les aspects liés à la flexibilité lorsqu'il y avait une interrogation claire sur le lien pouvant exister entre l'introduction d'une plus grande flexibilité sur le marché du travail et la baisse du nombre de chômeurs.

Pour tous ces manuels recensés, nous avons respecté le même plan d'étude :

- présentation de la structure générale du manuel : cela permet de mettre en évidence les choix didactiques des auteurs (cours rédigé, dossiers de documents, existence ou non de synthèses de fin de chapitre etc.) ;
- mise en évidence de la place occupée par le thème du chômage dans le manuel : il s'agit d'apprécier, d'un point de vue quantitatif (par exemple à travers le nombre des documents), l'importance accordée à la question du chômage ;
- types de documents présents dans le manuel sur le thème du chômage : cela permet à la fois d'analyser les choix des auteurs en ce qui concerne les contenus enseignés (par exemple les débats relatifs à la définition du chômage sont-ils présentés ?) et aussi les choix didactiques (documents plutôt descriptifs et empiriques et/ou documents proposant des synthèses et des analyses) ;
- définitions du chômage : sont-elles présentes dans le manuel ? Combien y en a-t-il ? Comment sont-elles présentées (dans quel type de document, à l'aide de quel outil pédagogique, etc ...) ;
- le manuel présente-t-il des théories explicatives du chômage ? Si oui, lesquelles ? Comment sont-elles présentées ?
- quels sont les concepts-clés (cités comme tels par les manuels recensés), sur le thème du chômage ?
- quels sont les outils d'évaluation proposés par ces différents manuels sur la question du chômage ?

Le détail des descriptions de l'ensemble des manuels est présenté en annexe.

Il faut noter cependant que nous ne sommes pas entrée dans le détail des contenus des manuels, lorsque les éléments présentés faisaient référence à des définitions, mécanismes ou théories évoqués dans le chapitre précédent. Par exemple, lorsqu'un manuel présente la définition du chômage au sens du BIT ou les demandes d'emploi en fin de mois (DEFM), nous l'avons simplement signalé sans développer, puisque les définitions en question ont été systématiquement passées en revue et explicitées précédemment. Nous nous sommes donc contentée de préciser que tel ou tel manuel donnait telle définition.

De la même façon, pour les théories explicatives du chômage présentées dans les différents manuels, nous avons simplement précisé que tel manuel présente la théorie néoclassique du chômage volontaire, ou la théorie keynésienne du

chômage involontaire, ou la théorie du déséquilibre, etc. Ces théories, là encore, ont été passées en revue et explicitées dans le chapitre précédent. Nous précisons simplement, lorsque cela est nécessaire, le degré de complexité et de détail qui est introduit par les manuels dans la présentation de ces théories.

Par ailleurs, dans la présentation des documents relatifs au chômage qui sont présents dans les manuels étudiés, nous ne sommes pas toujours entrée dans une description détaillée de leur contenu. Parfois, le titre seul du document suffit à avoir une idée suffisamment précise de son contenu.

Enfin, il nous faut préciser le fait qu'il peut figurer, dans les pages de description présentées en annexe, des références de textes ou documents imprécises ou incomplètes. Cela tient au fait que les sources ne sont pas toujours clairement indiquées dans les manuels étudiés. En outre, on trouvera d'assez nombreuses citations dans la première partie de l'étude d'un manuel (Structure générale du manuel) : lorsque la source n'est pas précisée, il s'agit de citations des auteurs de l'ouvrage, tirées de l'avant-propos ou de la préface du manuel.

L'analyse des résultats de ce travail de recension est présentée dans le chapitre suivant, concernant les savoirs à enseigner en sciences économiques et sociales sur le thème du chômage.

Section III : les sujets du baccalauréat, série B, puis ES

3.1. L'épreuve de sciences économiques et sociales au baccalauréat (série B puis ES)

3.1.1. Une spécificité des sciences économiques et sociales : la dissertation sur documents

De la naissance de la série B à 1994, l'épreuve écrite du baccalauréat en sciences économiques et sociales consistait en une dissertation appuyée sur un dossier documentaire. Les candidats avaient le choix entre deux sujets différents.

Ce choix, qui date de la fin des années 1960, est original pour l'époque où les autres épreuves (celles d'histoire et géographie en particulier) sont encore très largement des « questions de cours ».

C'est ainsi que la circulaire du 14 octobre 1968 précise que l'on :

orientera la préparation des élèves vers une épreuve combinant les qualités probantes d'une dissertation et d'un commentaire des documents. ... Pour aider les candidats ... on leur fournira une documentation dont la forme et la nature pourront varier (textes, statistiques, cartes, diagrammes ...), dont le contenu ne recouvrira pas nécessairement la totalité du sujet proposé, et dont ils devront se servir (dans le corps même du devoir et non pas en annexe) comme d'un ensemble de références destinées à nourrir leur réflexion et à asseoir leur travail sur des bases positives, sans y chercher un prétexte à paraphrase ou à commentaire systématique et détaillé. (circulaire du 14/10/68, citée par Chatel, 1993, p. 141)

Les SES, discipline nouvelle, innove donc quant aux contenus, mais aussi en ce qui concerne les méthodes pédagogiques qui se veulent « actives » (Alpe, 1995, Châtel, 1993). Comme le travail sur document est privilégié dans l'enseignement, il se retrouve tout naturellement dans les instruments d'évaluation. On ne demande pas aux élèves de « réciter » des connaissances, mais de faire preuve de leurs compétences en matière de lecture et d'interprétation du dossier documentaire et en ce qui concerne la problématisation. Dans les conseils aux correcteurs du bac, on insiste à l'époque sur le fait qu'une dissertation même excellente qui n'utiliserait pas les documents devrait avoir au mieux la moyenne. L'élève doit être capable de traiter un sujet qu'il n'a pas explicitement étudié en cours, dès lors qu'il dispose d'un dossier documentaire lui permettant de déployer ses acquis méthodologiques.

On est donc en présence d'une situation où la conception de la formation implique un certain type d'outil d'évaluation. On peut constater que cette conception de l'évaluation, qui fait moins appel à la mémorisation, se diffusera progressivement dans d'autres disciplines de l'enseignement général.

Mais on va cependant prendre conscience du fait que les élèves les mieux dotés en capital culturel sont ceux qui réussissent le mieux ce type d'exercice alors que les élèves plus « scolaires » sont parfois désarçonnés par des sujets qui ne sont pas toujours clairement reliés à ce qu'ils ont étudié en cours d'année.

Cette réflexion critique débouchera d'ailleurs sur de nouvelles épreuves au baccalauréat ES de 1995.

3.1.2. Les nouvelles épreuves du baccalauréat 1995

Comme on l'a vu dans la première partie de cette thèse (chapitre I, section I), la rentrée 1994 a été marquée par la mise en place des nouvelles classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique renouvelés. La terminale ES succède à la terminale B.

Par ailleurs, les coefficients de l'épreuve de sciences économiques et sociales au baccalauréat deviennent très importants : sept pour les élèves ne suivant que l'enseignement de tronc commun, neuf pour les élèves ayant choisi l'enseignement de spécialité. Outre l'accroissement de son poids relatif dans le total des coefficients au baccalauréat ES, cette épreuve est l'objet d'un profond remaniement de ses règles, applicable dès la session 1995 .

3.1.2.1. Deux types de sujets

Cette modification des épreuves est liée notamment au constat d'une baisse des taux de réussite au baccalauréat de la section B les années précédentes, mais aussi aux critiques formulées à l'encontre de la dissertation.

En effet, des travaux ont été menés par l'inspection de sciences économiques et sociales et des professeurs de SES lors d'une université d'été (Le Touquet, 1990) ou de stages nationaux (Lille, 1991 et 1993), sur l'évaluation en SES au baccalauréat. Ces travaux ont montré que la dissertation sur documents accorde une place très importante aux capacités de problématisation et d'expression, au détriment de l'acquisition de connaissances et de l'utilisation de documents (même si les sujets de dissertation sont assortis d'un dossier documentaire). Or, l'utilisation de documents a toujours été présentée comme l'une des spécificités des sciences économiques et sociales.

Le travail des élèves se trouvait donc peu valorisé par une épreuve (la dissertation) qui apparaissait plus comme « une épreuve de concours que d'examen » (B. Simler, cité par Beitone, Decugis, Legardez, 1995, p. 197).

Il fallait alors instaurer une nouvelle épreuve permettant aux élèves ayant travaillé sérieusement mais éprouvant des difficultés à formuler une problématique et à organiser leurs connaissances autour d'elle, de « réussir » quand même l'épreuve de sciences économiques et sociales.

S'agissant du tronc commun (nous ne traiterons pas ici de la question de l'enseignement de spécialité), chaque candidat reçoit à l'écrit, pour l'épreuve de SES, deux sujets au choix : une dissertation sur dossier documentaire, semblable à l'épreuve traditionnelle de SES au baccalauréat B avec cependant quelques aménagements, et un sujet d'un type nouveau portant le nom de « question de synthèse étayée par un travail préparatoire ».

Le Bulletin Officiel précise que les sujets « sont déterminés de manière à ne pas limiter ces choix à une seule des dimensions du programme, à un seul des divers champs de savoir que couvre son enseignement » (BO N° 30, 4 sept. 1997).

Du point de vue de ce que l'on doit attendre des élèves passant une épreuve de sciences économiques et sociales au baccalauréat ES, le document complémentaire à l'usage des professeurs accompagnant le programme de terminale ES de 1995 présente une partie intitulée « Les méthodes de travail et l'évaluation », dans laquelle il est précisé que :

Programme et évaluation au baccalauréat sont étroitement liés. Les notions et concepts dont la liste figure dans la colonne centrale devront être maîtrisés en fin de Terminale ES. L'évaluation doit permettre de juger quatre capacités :

- Capacité à mobiliser des connaissances et des informations pour traiter un sujet ;
- Capacité à produire des réflexions pertinentes (c'est-à-dire dégager des idées) ;
- Capacité à s'approprier le problème et à construire une argumentation convaincante (c'est-à-dire définir un axe, s'y tenir, ordonner les idées) ;
- Capacité à communiquer (présenter ses idées dans une expression correcte et en intégrant un vocabulaire économique et social spécifique).

Nous allons maintenant étudier de façon plus précise ces deux types d'épreuves.

3.1.2.2. La dissertation s'appuyant sur un dossier

Pour cette épreuve, les textes (BO N° 25, 6-1994) précisent que « le libellé du sujet invite le candidat à poser et à traiter, d'une façon organisée et réfléchie, un problème exigeant un effort d'analyse économique et/ou sociologique ».

Contrairement aux instructions précédentes, des normes précises sont imposées pour la conception des sujets.

Le BO (N°30, 4 sept. 1997) précise notamment que les concepteurs de sujets doivent proposer un barème indicatif de correction qui doit servir de base aux travaux des commissions académiques d'harmonisation.

Par ailleurs, il est précisé que le libellé du sujet ne doit pas prendre la forme d'une question de cours.

Le dossier documentaire doit permettre au candidat « d'utiliser des informations pertinentes » et ces informations doivent être plutôt factuelles : il ne faut pas ainsi suggérer des interprétations toutes prêtes. Il doit comporter six documents au maximum, de nature différente : textes, graphiques, statistiques, schémas. Chaque texte ne devra pas dépasser mille trois cent signes et chaque document statistique comporter plus de soixante-cinq données chiffrées.

Les exigences définies pour le BO pour cette épreuve sont les suivantes :

- les élèves doivent répondre à la question posée (explicitement ou implicitement) par l'intitulé du sujet ;
- ils doivent élaborer une problématique et construire une argumentation s'appuyant sur elle ;
- ils doivent mobiliser leurs connaissances pour traiter le sujet, et utiliser les informations contenues dans le dossier pour nourrir leur argumentation ;
- ils doivent construire un plan cohérent avec leur problématique, en respectant un certain équilibre des parties de la dissertation ;
- enfin, ils doivent rédiger « en utilisant le vocabulaire économique et social spécifique et approprié à la question ».

3.1.2.3. La question de synthèse étayée par un travail préparatoire

Cette épreuve se distingue de la précédente dans le sens où le candidat doit se livrer à un travail préparatoire imposé, dans lequel sa réflexion est guidée par les questions posées. Un dossier documentaire est fourni au candidat, comportant trois documents de source et de nature différentes. Les documents doivent répondre aux mêmes normes que ceux de la dissertation (voir ci-dessus).

L'épreuve est donc composée de deux parties d'un poids égal pour la notation : le travail préparatoire, et la question de synthèse proprement dite.

Le travail préparatoire comporte six à huit questions ayant pour objet :

- de vérifier la connaissance de notions essentielles et de savoir-faire (définitions, utilisation de termes dans un nouveau contexte, mise en œuvre de mécanismes, réalisation de calculs, graphiques ...) ;
- de mesurer la capacité d'analyse du candidat sur un ou plusieurs éléments des documents proposés en liaison avec le sujet.

Parmi les questions, il peut ainsi y avoir des demandes de calcul(s), de construction de graphique(s), des définitions de notion(s), de comparaisons de points de vue contradictoires développés dans deux des trois documents, etc. Ce travail préparatoire est conçu comme devant guider l'élève vers la question de synthèse. Il est précisé par ailleurs dans les consignes données aux concepteurs de sujets que « les questions du travail préparatoire porteront pour une part sur les connaissances, outils et savoir-faire élémentaires ; elles devront également amener progressivement le candidat à préparer sa réponse à la question de synthèse » (BO N°30, 4 sept. 1997).

Le libellé du sujet de la question de synthèse doit inviter le candidat à effectuer une démonstration en suivant la problématique imposée par la question. Il doit permettre au candidat :

- de rassembler les informations issues du travail préparatoire et de ses connaissances personnelles ;
- d'argumenter, c'est-à-dire de mettre en ordre, les informations pertinentes au regard du sujet proposé ;

- de faire preuve d'esprit critique ;
 - de s'exprimer de façon claire, correcte, concise (réponse de l'ordre de trois pages)
- (BO N°30, 4 sept. 1997).

A l'issue de cette présentation, on peut dresser un tableau récapitulatif des points communs et des différences entre les deux épreuves .

(ce tableau a été construit d'après le « rapport des journées d'information de l'Inspection Générale de sciences économiques et sociales », 14 et 15 février 1996).

Dissertation	Question de synthèse
<p align="center">Points communs</p> <p>Construction d'une argumentation. Mobilisation des connaissances personnelles et utilisation du dossier documentaire. Structuration du devoir en parties et sous-parties. Rédaction d'une conclusion comprenant un résumé de l'argumentation développée dans le corps du devoir, et proposant une ouverture de la réflexion. Rédaction intégrale de la copie (pas d'abréviations, de plan détaillé, etc.). Nécessité de soigner la clarté de l'expression et la présentation de la copie</p>	
<p align="center">Différences</p>	
L'élève doit trouver une problématique en adéquation avec la question posée par le sujet et construire lui-même le plan de son devoir.	Problématique et plan imposés par l'intitulé du sujet de la question de synthèse
Pas de limitation de la longueur de la copie (on considère généralement que 5 à 7 pages sont requises pour mener à bien l'argumentation)	Réponse de l'ordre de trois pages (on admet généralement une marge de tolérance de 1,5 pages)
Le contenu porte exclusivement sur la mobilisation des connaissances et la recherche d'informations complémentaires dans le dossier documentaire.	Le contenu doit s'appuyer également sur les apports du travail préparatoire, en en reprenant notamment les conclusions essentielles.
Les documents sont là pour aider le candidat mais celui-ci ne devra pas être sanctionné s'il n'utilisait pas un « document périphérique par rapport à la démonstration » .	L'élève doit utiliser l'ensemble des documents à sa disposition, en les citant.
Les informations données par les documents doivent être intégrées dans l'argumentation, mais l'élève n'est pas guidé dans sa façon d'utiliser ces documents et de mobiliser un certain nombre de savoir-faire.	Le travail de l'élève sur les documents est guidé, notamment à travers les questions du travail préparatoire qui lui demandent de faire un certain nombre de calculs, etc.

De juin 1975 à juin 1999, près d'une soixantaine de sujets relatifs au chômage, à l'analyse du phénomène, de ses causes ou des solutions possibles ont été donnés dans les différentes sessions et épreuves du baccalauréat série B puis ES.

3.2. Une soixantaine de sujets liés à la question du chômage depuis la session 1975 du baccalauréat

3.2.1. Une catégorisation des sujets portant sur le thème du chômage

C'est en juin 1975 qu'apparaît explicitement le concept de chômage dans l'intitulé d'un sujet de dissertation donné au baccalauréat série B, dans cinq académies métropolitaines. Ce sujet est alors formulé de la façon suivante :

Depuis 1973, la situation économique de la France est préoccupante notamment en ce qui concerne l'accélération de l'inflation, le déficit de la balance des paiements et, plus récemment, la montée du chômage. En utilisant vos connaissances et en vous appuyant sur les documents ci-joints, vous analyserez les raisons de cette dégradation et donnerez, en le motivant, votre avis sur la nature de cette « crise » (Juin 1975, série B, Toulouse, Aix-Marseille, Bordeaux, Montpellier, Nice, 1^{er} sujet).

Ce premier sujet porte plus précisément sur la crise économique, mais le chômage y est cité comme l'un des indicateurs représentatifs de cette crise.

Parmi les documents en effet, on trouve notamment (document 2) un tableau donnant les demandes d'emploi non satisfaites en France (en milliers) de 1969 à 1974. Un commentaire accompagne ce tableau et l'ensemble est extrait d'un article du *Monde* (4 déc. 1974). La deuxième partie du document 2 est constituée par un autre extrait du même article du *Monde*, dans lequel il est précisé notamment :

les menaces sur l'emploi continuent de se préciser dans de nombreux secteurs. La situation n'est guère encourageante dans la sidérurgie lorraine, les textiles artificiels (Rhône-Poulenc), le bâtiment où sont envisagées des mises au chômage partiel

(1600 salariés chez Potain) ou des réductions d'effectifs (200 cadres employés chez Richier).

Le document 3 est un extrait d'article de J. Matouk paru dans la revue *Le Nouvel Observateur* (n°514, 16 sept. 1974), mettant en évidence la fin d'un dogme. « Le ralentissement d'activité, les faillites, ne produisent plus le ralentissement de l'inflation » : il n'existe plus aucune relation entre le taux de chômage et l'inflation.

Il est encore question de chômage dans le document 4, extrait d'un article de A. Chalandon paru dans *Le Monde* (12 oct. 1974). Ce texte attire en effet l'attention sur les dangers du maintien d'un déficit extérieur important : « si des mesures trop brutales pour le réduire risquent de conduire à la récession et au chômage, l'absence de mesures conduirait finalement à un résultat bien pire en ce domaine ».

Au baccalauréat de 1976 (session de septembre), un sujet porte explicitement sur les causes du chômage, et s'intitule :

A l'aide de vos connaissances et des documents annexes, vous montrerez quelles sont les causes essentielles du chômage dans les économies capitalistes développées (Septembre 1976, série B, Rennes, 2^{ème} sujet).

Bien entendu, compte tenu de l'intitulé du sujet, de nombreux documents portent sur la question du chômage.

Le document I comporte deux tableaux : le premier extrait de l'ouvrage de Carré, Dubois, Malinvaud (*Abrégé de la croissance française*, Seuil, 1973). Il donne la « proportion de chômeurs par rapport à la population active française » (le taux de chômage en d'autres termes) aux recensements, de 1896 à 1968. Le second est extrait de la revue *Les Cahiers Français* (N°170, 1975) et donne les chiffres de l'évolution du chômage en % de la population active, de 1972 à 1976 (prévisions de la CEE), pour huit pays : France, Allemagne, Belgique, Etats-Unis, Italie, Japon, Pays-Bas et Royaume-Uni.

Le document II propose deux tableaux, l'un sur l'évolution du niveau général des prix et l'autre sur l'évolution du taux de chômage en France de 1964 à 1974. Les chiffres sont donnés en indices, base 100 en 1964. Ils sont extraits de la revue *Economie et statistiques* (n° non précisé).

Le document III est un schéma extrait de la revue *Les Cahiers Français* (n°173, 1975). Ce schéma présente les composantes du marché du travail et ses déterminants : l'offre de travail et la demande de travail. Le schéma précise que le chômage naît par excès de l'offre ou défaut de la demande.

Le document IV est un texte extrait de l'ouvrage de J. Fourastié (1963), mettant en évidence les relations complexes entre le progrès technique et le chômage. Il montre notamment que le progrès technique détruit des emplois dans certains secteurs mais en crée dans d'autres. En même temps, il indique que « la migration des travailleurs d'un secteur vers un autre secteur n'est pas toujours facile et se trouve parfois impossible ».

Le document VI est un texte extrait de l'ouvrage de M. Stewart (1973) portant sur Keynes. Dans cet extrait, Il remet en cause les politiques économiques de lutte contre l'inflation menées par certains gouvernements : « en abaissant le niveau de la demande, la politique gouvernementale ne fait que ralentir la croissance de la production et augmenter le chômage ; elle ne réussit pas, ou très peu, à arrêter la hausse des prix ».

Le document VII est un texte extrait de la revue *Problèmes économiques* (24 jan. 1973), décrivant le point de vue des syndicats américains, critiquant les entreprises multinationales d'exporter les emplois en investissant à l'étranger plutôt qu'aux Etats-Unis.

Le document VIII est un texte extrait des *Dossiers et Documents du Monde* (1975) portant sur l'investissement et sur la question de savoir si ces investissements ont eu un effet sur l'emploi. Le texte répond de façon négative, en disant que « la modernisation accélérée de l'appareil productif français, si elle a facilité la croissance, n'a pas multiplié les postes de travail ».

Le document IX est un texte extrait du *Monde* (18 avril 1975), présentant quelques propositions de réformes du groupe de travail sur la préparation du VIIème Plan. Parmi ces réformes, on trouve notamment l'idée de développer le travail à temps partiel, « pour répondre au désir d'un nombre croissant des femmes ». Mais il est précisé en même temps qu'une telle politique pourrait conduire à un accroissement du chômage. « Une telle formule amènerait en effet de nombreuses femmes à rechercher un travail au lieu de rester au foyer ». Ce document décrit donc, sans le dire explicitement, l'effet de flexion.

Le document X enfin, est un texte extrait du *Monde* (9 mars 1976) qui se prononce pour une autre politique de l'emploi. Le texte précise en effet que le comité de l'emploi du VIIème Plan « a refusé d'admettre le chômage comme moyen de régulation économique (...) Il faut mieux répartir le travail et l'organiser autrement ».

Globalement, on peut essayer de classer les différents sujets de dissertation ou de questions de synthèse en quatorze grandes catégories :

1. **Causes du chômage** : sept sujets demandent aux candidats de déterminer les causes du chômage, ou, de façon plus précise, leur demandent de réfléchir à la responsabilité de tel ou tel facteur dans l'explication du chômage.
2. **Causes et solutions** : quatre sujets demandent aux candidats de réfléchir à la fois sur les causes du phénomène et les solutions envisageables.
3. **Croissance et chômage** : six sujets interrogent les candidats sur les relations existant entre la croissance économique et le chômage. Les questions posées portent notamment sur le fait de savoir si la croissance permet d'éviter le chômage, ou encore si la reprise de la croissance permettrait de faire diminuer le chômage.
4. **Chômage et crise, chômage et conjoncture** : cinq sujets portent sur les relations entre chômage et crise ou conjoncture économique.
5. **Chômage et politiques de l'emploi, chômage et politiques économiques** : six sujets évoquent les liens possibles entre le niveau du chômage et les politiques de l'emploi, ou plus généralement, les politiques économiques.
6. **Progrès technique et chômage, chômage et productivité** : cinq sujets permettent de réfléchir à ces liens.
7. **Chômage et durée du travail** : cinq sujets portent sur la corrélation potentielle entre diminution de la durée du travail et baisse du niveau du chômage.
8. **Chômage et flexibilité de l'emploi ou du travail** : quatre sujets portent sur cette relation.

9. **Chômage et emplois atypiques** : trois sujets demandent aux élèves si les emplois précaires leur semblent être une solution pour lutter contre le chômage dans les pays capitalistes développés.
10. **Chômage et formation** : deux sujets s'interrogent sur les liens entre diplôme et niveau de chômage.
11. **Chômage et coût du travail** : trois sujets demandent dans quelle mesure une réduction du coût du travail permettrait de lutter contre le chômage.
12. **Chômage et concurrence internationale** : deux sujets (questions de synthèse) invitaient à réfléchir sur les liens pouvant exister entre l'ouverture internationale et le niveau des emplois.
13. **Transformations du marché du travail** : quatre sujets portant sur la question de l'évolution ou des transformations du marché du travail et de leurs conséquences. La notion de chômage n'apparaît pas toujours de façon explicite dans les intitulés de ces sujets, mais il est implicitement nécessaire d'y faire référence.
14. **Chômage et chômeurs, chômage : comparaisons internationales** : trois sujets s'interrogent sur les caractéristiques du chômage, au plan national et du point de vue des comparaisons internationales.

4.2.2. Tableau synthétique des énoncés de sujets

On peut synthétiser l'ensemble de ces sujets dans le tableau suivant :

Thèmes	Sujets
Causes du chômage	<p>Septembre 1976, Série B, Rennes, 2^{ème} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances et des documents annexes, vous montrerez quelles sont les causes essentielles du chômage dans les économies capitalistes développées</i></p> <p>Juin 1978, Série B, Inde, République socialiste du Viêt-nam, 2^{ème} sujet : <i>Quelles peuvent être les causes du chômage dans les pays capitalistes développés ?</i></p> <p>Juin 1982, Série B, Amérique du Sud, 2^{ème} sujet : <i>Vous analyserez les différentes causes qui peuvent expliquer la montée du chômage en France ces dix dernières années</i></p> <p>Juin 1990, Série B, Abu-Dhabi, 2^{ème} sujet : <i>On parle aujourd'hui de « sortie de crise ». Pourtant, certains pays développés à économie de marché connaissent encore un niveau de chômage important. Vous montrerez comment le fonctionnement du marché du travail, l'évolution démographique et la contrainte externe sont de nature à éclairer ce phénomène</i></p> <p>Juin 1998, série ES, Centres étrangers groupe 3 – Amérique du Nord : <i>La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ?</i></p> <p>Juin 1998, centres étrangers groupe 1 (question de synthèse): <i>Après avoir rappelé les arguments montrant que la concurrence des pays à bas salaires crée du chômage en France, vous présenterez les insuffisances de cette analyse</i></p>

	<p>Septembre 1998, série ES, France métropolitaine (question de synthèse) : <i>Vous montrerez que l'ouverture internationale peut influencer sur le niveau des emplois et qu'elle modifie leur nature dans les pays développés à économie de marché.</i></p>
Chômage : causes et politiques suivies pour le résoudre (causes et remèdes)	<p>Juin 1979, Série B, Groupe I – centres d'Afrique et du bassin méditerranéen, 2^{ème} sujet : <i>La France, comme la plupart des autres pays capitalistes industrialisés, connaît depuis plusieurs années une croissance du chômage. Après avoir mis ce problème en évidence, vous vous interrogerez sur ces causes et l'incidence des politiques économiques et sociales suivies en vue de le résoudre</i></p> <p>Juin 1979, Série B, Maroc, 1^{er} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances et des documents suivants, il vous est demandé d'analyser la montée du chômage en France depuis les années soixante, ainsi que les mesures qui peuvent être prises et leurs limites</i></p> <p>Juin 1981, Série B, Groupe I, 2^{ème} sujet : <i>L'évolution de la situation de l'emploi dans les économies développées a entraîné l'apparition d'un chômage important. A l'aide des documents et de vos connaissances personnelles, mettez ce phénomène en évidence, analysez-en les causes et envisagez quelques solutions possibles</i></p> <p>Juin 1986, Montpellier, 2^{ème} sujet : <i>Le rétablissement des profits est-il suffisant pour améliorer la situation de l'emploi ? Les documents peuvent être contradictoires et sont présentés sans ordre précis</i></p>
Croissance et chômage	<p>Juin 1975, Série B, Japon, 2^{ème} sujet : <i>La poursuite de la croissance économique, telle que l'ont connue depuis le début des années cinquante les économies capitalistes développées, semble poser de plus en plus de problèmes. Après avoir brièvement présenté les principaux facteurs de cette croissance, vous vous efforcerez de recenser les difficultés actuellement rencontrées et présenterez quelques unes des solutions proposées. Vous appuierez votre argumentation sur vos connaissances et les documents ci-joints.</i></p> <p>Juin 1977, Série B, Centre d'Outre-mer, 1^{er} sujet : <i>Etablissez et discutez les relations qui peuvent s'établir entre inflation, croissance et chômage dans les pays capitalistes</i></p> <p>Juin 1978, Série B, Lille, 2^{ème} sujet : <i>La croissance économique évite-t-elle le chômage ? Le candidat utilisera ses connaissances et les documents ci-dessous en fondant son raisonnement sur l'expérience des principaux pays industrialisés du Monde capitaliste après la Seconde Guerre Mondiale</i></p> <p>Juin 1979, Série B, Groupe I bis, 2^{ème} sujet : <i>Les économies industrielles occidentales se sont installées dans un chômage profond et durable (18 millions de chômeurs pour l'ensemble des pays de l'OCDE en décembre 1978 selon le BIT). A l'aide des documents suivants et de votre réflexion personnelle, vous vous demanderez si pour sortir de cette situation les choix et modalités de la croissance économique depuis 1945 pourront être maintenus</i></p> <p>Juin 1991, série B, Rennes, 1^{er} sujet : <i>Dans quelle mesure la reprise de la croissance peut-elle diminuer le chômage en France ?</i></p> <p>Juin 1994, Série ES, groupement 3 – Lyon – 1^{er} sujet : <i>La reprise de la croissance économique est-elle une condition suffisante pour résorber le chômage ?</i></p>
Chômage et crise Chômage et conjoncture	<p>Juin 1975, série B, Toulouse, 1^{er} sujet : <i>Depuis 1973, la situation économique de la France est préoccupante notamment en ce qui concerne l'accélération de l'inflation, le déficit de la balance des paiements et, plus récemment, la montée du chômage. En utilisant vos connaissances et en vous appuyant sur les documents ci-joints, vous analyserez les raisons de cette dégradation et donnerez, en le motivant, votre avis sur la nature de cette « crise ».</i></p> <p>Juin 1986, Lyon, 2^{ème} sujet : <i>La relation entre inflation et chômage dans les pays développés d'économie de marché est l'objet d'analyses controversées. A l'examen de l'évolution économique contemporaine, vous exposerez les éléments de ce débat</i></p> <p>Juin 1992, Série B, Montpellier, 1^{er} sujet : <i>Confrontées à la crise depuis le milieu des années soixante-dix, les entreprises des PDEM cherchent sans cesse à accroître leur compétitivité. A l'aide de vos connaissances et des documents suivants, vous vous demanderez dans quelle mesure cette recherche contribue aux transformations du marché du travail que connaissent ces pays</i></p> <p>Juin 1992, Série B, Paris-Créteil-Versailles, 2^{ème} sujet : <i>Dans quelle mesure le chômage est-il aujourd'hui lié à la conjoncture dans les pays développés à économie de marché (PDEM) ?</i></p> <p>Sept. 1994, série ES, Antilles, enseignement obligatoire : <i>Depuis quelques années, les entreprises licencient de plus en plus dans un contexte de crise. A l'aide des documents et de</i></p>

	<i>vos connaissances, vous direz dans quelle mesure le niveau de l'emploi est conditionné par la conjoncture économique .</i>
Chômage et politiques de l'emploi Chômage et politiques économiques	<p>Juin 1979, Série B, Paris, 2^{ème} sujet : <i>Pour certains économistes, la lutte contre le chômage en France passerait, entre autres, par une politique de l'emploi (réduction du pourcentage de main-d'œuvre immigrée, du pourcentage de main-d'œuvre féminine, réduction de la durée du travail). A l'aide de vos connaissances et des documents présentés en annexe vous direz quels en seraient les avantages et les inconvénients.</i></p> <p>Septembre 1987, Série B, Polynésie fr., 2^{ème} sujet : <i>Depuis le début des années quatre-vingt, diverses politiques de l'emploi ont été mises en œuvre en France pour faire face à la montée du chômage. A l'aide des documents et de vos connaissances vous analyserez ces politiques</i></p> <p>Septembre 1987, Série B, Sujet National, 1^{er} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances et des documents ci-joints, vous discuterez la formule de Monsieur le Chancelier Schmidt : « les profits d'aujourd'hui sont les investissements de demain et les investissements de demain créent les emplois d'après-demain »</i></p> <p>Septembre 1996, Série ES, Sujet national : <i>La relance de la demande par le déficit budgétaire peut-elle être un instrument efficace de lutte contre le chômage ?</i> <i>Les candidats ayant suivi l'enseignement de spécialité intégreront l'analyse de Keynes et de Friedman.</i></p> <p>Juin 1996, Série ES, Antilles-Guyane : <i>L'augmentation des salaires et la baisse du niveau du chômage sont-elles compatibles ?</i></p> <p>Juin 1997, Amérique du Nord (question de synthèse): <i>Après avoir présenté les arguments en faveur d'une politique de relance par la demande, vous soulignerez les limites que cette politique peut rencontrer dans les pays développés à économie de marché. (Vous pourrez privilégier le cas de la France).</i></p>
Progrès technique et chômage (emploi) Chômage et productivité	<p>Juin 1980, Série B, Lyon, 2^{ème} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances et des documents proposés ici, vous montrerez et analyserez les effets de l'informatisation sur le travail dans les pays industrialisés</i></p> <p>Juin 1983, Série B : <i>En vous appuyant sur les documents ci-joints et sur vos connaissances personnelles, vous analyserez les conséquences du progrès technique sur l'emploi</i></p> <p>Juin 1985, Série B, Antilles, 1^{er} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances, des documents proposés et d'exemples historiques et contemporains, vous préciserez les liens entre progrès technique et emploi</i></p> <p>Juin 1993, Série B, Paris-Créteil-Versailles, 2^{ème} sujet : <i>Depuis la fin des années soixante, on note un ralentissement de la productivité du travail dans les PDEM. Vous analyserez le phénomène et ses effets</i></p> <p>Juin 1997, série ES, France métropolitaine (question de synthèse) : <i>Vous montrerez que le progrès technique peut avoir à la fois des effets négatifs et positifs sur l'emploi</i></p>
Chômage et durée du travail	<p>Juin 1980, Série B, Polynésie française, 2^{ème} sujet : <i>« Travailler moins pour travailler tous » titrait en janvier 1980 une émission de la télévision française. La réduction de la durée du travail (par exemple à trente-cinq heures par semaine) vous semble-t-elle avoir des conséquences positives sur l'emploi et les conditions de vie ?</i></p> <p>Juin 1982, Série B, Lille, 2^{ème} sujet : <i>La réduction de la durée du travail peut-elle avoir un impact significatif sur le niveau de l'emploi ?</i></p> <p>Juin 1983, Série B, Annales Vuibert 1983 : <i>Dans quelle mesure le niveau de l'emploi peut-il être affecté par une réduction de la durée du travail ?</i></p> <p>Septembre 1994, série ES, Métropole, ens. Obligatoire : <i>La diminution du temps de travail salarié vous paraît-elle aujourd'hui susceptible de réduire le chômage ? Vous pourrez privilégier le cas de la France.</i></p> <p>Septembre 1994, Série ES, Sportifs de haut niveau : <i>Face à la crise, la gestion du temps de travail s'est modifiée dans les entreprises. Après avoir fait le point sur les innovations en matière de temps de travail, vous en analyserez, à l'aide des documents et de vos connaissances, les conséquences pour les salariés et les entreprises.</i></p>
Chômage et flexibilité de l'emploi ou du	<p>Juin 1989, Série B, Antilles-Guyane, 2^{ème} sujet : <i>Les mesures de flexibilité du marché du travail apportent-elles des solutions efficaces pour la résorption du chômage ?</i></p> <p>Juin 1990, Série B, Inde, 1^{er} sujet : <i>Le développement de la flexibilité de l'emploi permet-il de lutter contre le chômage dans les pays capitalistes développés ?</i></p> <p>Juin 1992, Série B, Antilles-Guyane : <i>Phénomène massif depuis une quinzaine d'années</i></p>

travail	<p><i>dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le chômage constitue un enjeu économique et social de première importance. A l'aide des documents ci-joints et de vos connaissances personnelles, vous vous demanderez si la flexibilité permet de réduire le chômage</i></p> <p>Juin 1995, Série ES, Métropole : <i>La flexibilité du travail peut-elle constituer un remède au chômage ?</i></p>
Chômage et emplois atypiques (précaires)	<p>Juin 1988, Série B, Amérique du Nord, 2^{ème} sujet : <i>Les emplois précaires vous semblent-ils être une solution pour lutter contre le chômage dans les pays capitalistes développés ?</i></p> <p>Juin 1994, série ES, Etranger groupe 1 – Espagne – Portugal – 1^{er} sujet : <i>Depuis une quinzaine d'années, de nouvelles formes d'emplois se développent dans les PDEM et notamment en France. Vous analyserez ce phénomène et vous vous interrogerez sur ses implications économiques et sociales</i></p> <p>Juin 1999, Série ES, Polynésie(question de synthèse) : <i>Vous montrerez que la flexibilité du marché du travail peut avoir à la fois des effets positifs et négatifs sur l'emploi</i></p>
Chômage et formation	<p>Juin 1989, Amérique du Nord, 2^{ème} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances et des documents ci-joints, vous analyserez les mécanismes qui relient formation et chômage dans les pays développés à économie de marché</i></p> <p>Juin 1991, Série B, Espagne, 2^{ème} sujet : <i>Dans quelle mesure l'élévation du niveau de la formation est-elle une solution au problème du chômage dans les pays développés à économie de marché ?</i></p>
Chômage et coût du travail (Question de synthèse)	<p>Juin 1995, série ES, Métropole, enseignement obligatoire et spécialité, avec 1 document et deux questions différents : <i>Face à la montée du chômage en France, certains économistes préconisent une réduction du coût du travail. Après avoir présenté leurs arguments, vous montrerez les limites de ces analyses.</i></p> <p>Septembre 1997, France métropolitaine : <i>Montrez les effets favorables, puis les limites, d'une politique de réduction du coût de la main d'œuvre dans la lutte contre le chômage</i></p> <p>Octobre 1997, Sportifs de haut niveau : <i>Certains économistes préconisent la réduction du coût du travail pour favoriser l'emploi. Après avoir étudié leurs arguments, vous montrerez les limites de cette stratégie.</i></p>
Chômage et concurrence internationale	<p>Juin 1998, Centres étrangers groupe 3 – Amérique du Nord : <i>La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ?</i></p> <p>Juin 1998, centres étrangers groupe 1 (question de synthèse) : <i>Après avoir rappelé les arguments montrant que la concurrence des pays à bas salaires crée du chômage en France, vous présenterez les insuffisances de cette analyse.</i></p>
Chômage et transformations du marché du travail	<p>Juin 1985, Série B, Inde, 2^{ème} sujet : <i>A l'aide des documents et de vos connaissances, vous réfléchirez sur les nouvelles conditions du marché du travail dans les pays capitalistes développés</i></p> <p>Juin 1991, Série B, Polynésie française, 1^{er} sujet : <i>A l'aide de vos connaissances et des documents joints, vous analyserez les transformations du marché du travail dans les pays développés à économie de marché au cours des vingt dernières années</i></p> <p>Juin 1994, Série ES, groupement 4 – Toulouse – 1^{er} sujet : <i>Au cours des vingt dernières années, l'emploi féminin a été influencé par les mutations du marché du travail. Vous analyserez ce phénomène</i></p> <p>Juin 1999, série ES, France métropolitaine : <i>Dans quelle mesure l'exclusion sociale s'explique-t-elle par l'évolution du marché du travail ?</i></p>
Chômage, chômeurs, comparaisons internationales ...	<p>Juin 1982, série B , Polynésie Française, 2^{ème} sujet : <i>A l'aide de ses connaissances et des documents proposés, le candidat traitera en s'appuyant essentiellement sur l'exemple de la France actuelle, le sujet suivant : « chômeurs et chômage »</i></p> <p>Juin 1987, Série B, Amérique du Nord, 1^{er} sujet : <i>« L'emploi, un défi pour demain » titrait la revue Alternatives Economiques dans son numéro de décembre 1985. A l'aide de vos connaissances et des documents ci-joints, vous commenterez cette affirmation</i></p> <p>Juin 1990, Série B, Espagne, 1^{er} sujet : <i>Après avoir rappelé les causes de la montée du chômage depuis le milieu des années 60 dans les pays capitalistes industrialisés, vous analyserez les raisons des évolutions différentes du chômage dans ces pays au cours des années 80.</i></p>

3.3. Des dossiers d'accompagnement des sujets présentant une grande diversité de documents

Les dossiers documentaires accompagnant les intitulés de sujets sont constitués de trois types de documents différents : tableaux, graphiques et textes.

3.3.1. Les tableaux

Certains d'entre eux font état de séries statistiques comparant différents indicateurs par pays, à différentes dates. Par exemple, le sujet donné Outre-mer en 1977 (« Etablissez et discutez les relations qui peuvent s'établir entre inflation, croissance et chômage dans les pays capitalistes »), propose un tableau récapitulant l'évolution de l'inflation et de la croissance économique en taux de croissance moyen annuel entre 1958 et 1967 pour dix-huit pays, parmi lesquels ne figure pas la France. Un autre tableau du même sujet donne des informations sur la croissance, l'inflation et le chômage en France de 1964 à 1974 (taux annuel de variation en pourcentage). Autre exemple, dans le sujet proposé en 1981 dans le groupe I, dont l'intitulé était : « L'évolution de la situation de l'emploi dans les économies développées a entraîné l'apparition d'un chômage important. A l'aide des documents et de vos connaissances personnelles, mettez ce phénomène en évidence, analysez-en les causes et envisagez quelques solutions possibles », le dossier documentaire comporte un tableau retraçant l'évolution des taux de chômage dans les pays de l'OCDE (six pays sont proposés) entre 1960 et 1981.

D'autres tableaux présentent différents indicateurs ou ratios, pour la France par exemple. Le sujet présenté ci-dessus (1981) propose notamment un tableau présentant quelques ratios caractéristiques du chômage en France aux enquêtes emploi de mars 1963 et mars 1976 (pourcentage de jeunes de moins de 25 ans, pourcentage de femmes, pourcentage de chômeurs à la recherche d'un premier emploi, (...) pourcentage d'ouvriers, pourcentage d'employés ...). On trouve également, dans ce même sujet, un tableau retraçant les facteurs d'accroissement de la population active entre les recensements de 1968 et 1975 en France. De même, le sujet de juin 1991 proposé à Rennes, « Dans quelle mesure la reprise de la croissance peut-elle diminuer le chômage en France ? », comporte un

tableau retraçant l'évolution du taux de chômage en France, aux enquêtes emplois de mars 1982, 1985, 1987, 1988 et 1989 par tranches d'âge et par sexe. Le sujet national proposé en juin 1997 (question de synthèse), « vous montrerez que le progrès technique peut avoir à la fois des effets négatifs et positifs sur l'emploi », comporte également un tableau présentant l'évolution nette des effectifs par niveau de diplôme et catégorie socioprofessionnelle entre 1982 et 1995 (en milliers, en France).

Les sources de ces tableaux sont très variées : Données de l'OCDE, de l'ONU, de l'INSEE. Ils sont extraits de publications diverses, comme les revues *Economie et Statistiques*, *Problèmes économiques*, mais aussi de publications de l'INSEE ou de manuels d'économie.

3.3.2. Les graphiques

La plupart d'entre eux représentent des séries chronologiques : évolution des taux de chômage sur une période donnée (avec éventuellement plusieurs courbes superposées pour différents pays) ; évolution de l'emploi précaire en France (en % de l'emploi salarié) entre 1982 et 1997 (dissertation proposée en juin 1999 : « dans quelle mesure l'exclusion sociale s'explique-t-elle par l'évolution du marché du travail ? ») ; évolution de l'emploi et du coût salarial réel par tête en France et aux Etats-Unis en indice (1979 = 100) entre 1979 et 1995 (question de synthèse proposée en octobre 1997 aux sportifs de haut niveau : « certains économistes préconisent la réduction du coût du travail pour favoriser l'emploi. Après avoir étudié leurs arguments, vous montrerez les limites de cette stratégie »).

Les sources de ces graphiques sont également très variées et sont sensiblement les mêmes que celles des tableaux.

3.3.3. Les textes

Là encore, une grande diversité de type de textes et de sources. Les textes peuvent être descriptifs et factuels ou théoriques. Certains d'entre eux font notamment explicitement référence à des économistes illustres de la pensée

économique, comme J.M. Keynes ou M. Friedman par exemple. Certains sont même, parfois, des extraits de textes de ces économistes (A. Smith ou D. Ricardo par exemple pour les économistes classiques). D'autres encore présentent des analyses de « seconde main » des théories en question.

On trouve également de nombreux extraits d'articles factuels parus dans *Le monde* par exemple.

Ces textes sont extraits de revues spécialisées, telles que *Problèmes économiques*, *Alternatives Economiques*, *Ecoflash*, *Insee Première* ou encore *Economie et Statistiques*, mais aussi de revues et de journaux de la presse comme *L'Expansion* ou *Le Monde*. D'autres sont des passages d'ouvrages, manuels de science économique, essais d'auteurs ou ouvrages de vulgarisation.

Chapitre IX :

Les savoirs à enseigner en SES

sur le thème du chômage

A partir du recueil des données présenté dans le chapitre VIII, l'objectif de ce chapitre est d'analyser :

- d'une part, les savoirs scolaires tels qu'ils sont prescrits par les textes officiels (section I);
- et d'autre part, l'interprétation qui est faite de ces textes officiels par les manuels scolaires (section II).

Nous ne nous intéressons ici qu'au processus de transposition didactique externe, c'est-à-dire que nous n'avons pas étudié les pratiques des enseignants et leur propre interprétation des programmes.

Nous verrons également dans ce chapitre que, alors qu'en général ce sont les programmes qui servent de base au choix des sujets de l'évaluation finale (baccalauréat notamment), en sciences économiques et sociales, les sujets de bac sont souvent « en avance » sur les textes officiels et, par un effet de retour, vont ainsi influencer les programmes ; cela met en évidence une certaine spécificité du processus de transposition didactique externe en SES (section III). Ce sont alors les manuels qui seront l'outil indispensable pour combler cet écart pouvant exister entre sujets de bac et textes officiels (section IV).

Section I : Le thème du chômage dans les programmes et instructions officielles

Ainsi que le souligne E. Chatel (1994), ce sont les programmes qui jouent le rôle clé dans la définition des savoirs scolaires d'une discipline. Ce sont eux en effet qui prescrivent ce qui doit être enseigné, tout en garantissant une certaine équité : si les enseignants respectent le programme, tous les élèves reçoivent le même enseignement. On verra cependant plus loin que les choses ne sont pas aussi simples, car les items de programmes manquent parfois de précision et

nécessitent d'être interprétés, par des manuels scolaires dans un premier temps (section II) puis par des enseignants.

1.1. Le chômage dans les programmes : une place réduite, une approche qui reste encore essentiellement descriptive

1.1.1. L'évolution de la place du chômage dans les programmes de seconde

Jusqu'en 1992 dans les programmes de seconde, il n'est pas question, explicitement du moins, du chômage.

Le premier programme (1967) est exclusivement centré sur les hommes, les besoins et les activités, d'un point de vue descriptif et « positif » : aucun « problème » économique n'est en fait évoqué. On décrit des évolutions, des structures, des répartitions. On montre que les populations s'accroissent et que les structures familiales évoluent. On indique que les hommes éprouvent naturellement des besoins, individuels ou collectifs qui évoluent et se transforment, qu'il faut consommer et/ou épargner pour les satisfaire et que ces consommations (individuelles ou collectives) elles-mêmes évoluent et se transforment. Pour produire les biens nécessaires à la satisfaction de ces besoins, il faut des hommes qui travaillent, et l'on se doit de décrire ces activités de travail : dans quels secteurs ont-elles lieu, avec quels outils ? A aucun moment la notion de déséquilibre par exemple (et donc de chômage notamment) n'apparaît dans ce programme centré sur la description.

Dans les instructions officielles accompagnant le programme cependant, il est indiqué que l'on doit traiter des « problèmes de la population active ». Mais à la lecture de ces problèmes, on se rend compte qu'il s'agit simplement des variations globales de cette population active (actifs et inactifs est-il précisé), des évolutions de la longueur de la vie active et de la durée du travail, ou encore de la répartition de la population active entre les différents secteurs. Il ne s'agit donc pas vraiment de « problèmes » de la population active.

Le programme de 1981 n'apporte pas véritablement de changement de ce point de vue. La notion de population active prend la place de celle de main d'œuvre

dans les items du programme proprement dit, mais il n'est toujours pas question du chômage. On doit simplement décrire l'évolution de la population active et sa structure. On peut cependant noter que l'idée commence à apparaître, en fin de programme, qu'une économie nationale puisse rencontrer certains problèmes. La dernière partie porte en effet sur « l'économie nationale : ses équilibres et ses déséquilibres ». On note également qu'on peut présenter (de façon simple) les indicateurs de ses équilibres et déséquilibres. Parmi eux figure notamment « la situation de l'emploi ». Dans les instructions officielles (arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982), il est tout de même précisé que cette partie « porte sur quelques données macroéconomiques dont il est évidemment impossible de tenter ici une étude théorique : c'est très délibérément qu'elles sont définies comme de simples "indicateurs", de l'état d'une économie nationale ». Là non plus, la notion de chômage, à titre notamment d'illustration de ces indicateurs, n'est pas mentionnée.

Les aménagements de 1987 (entrée en vigueur du programme de seconde à la rentrée 1988) apportent, on l'a vu dans le chapitre VIII, une innovation du point de vue de la présentation : les instructions officielles figurent à côté des items du programme dans un tableau à deux colonnes. La première partie du programme est consacrée à la population active, aux entreprises et à la production. Mais dans la sous-partie consacrée à la population active, on continue à parler essentiellement de structure de la population active, de professions et catégories socioprofessionnelles et de la relation formation, qualification, emploi. Cependant, dans les instructions de la seconde colonne, on trouve l'idée qu'il s'agit « de sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, sans aller jusqu'à une analyse approfondie de la mobilité professionnelle et du chômage ». La notion de chômage est ainsi évoquée dans les instructions officielles, même si c'est pour préciser qu'il s'agit de ne pas en faire une étude approfondie.

C'est en 1992 qu'un changement important se produit, du point de vue de la place du chômage dans le programme de seconde. Le programme se présente alors sous la forme de trois colonnes, et le terme de chômage apparaît, même s'il n'est que dans la colonne centrale et pas en première colonne (où l'on continue à

trouver les questions relatives à la « formation » et à la « qualification »). En outre, le chômage n'est abordé dans cette colonne centrale que sous l'angle « définition et mesure » et la troisième colonne justifie l'étude du chômage par l'étude de la population active. On conseille aux professeurs de s'en tenir à une « approche purement descriptive ».

Malgré ces réserves, le chômage devient bien en 1992 une « notion principale que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser ».

Le programme 2000 enfin comporte trois caractéristiques importantes du point de vue de l'enseignement du chômage :

- l'emploi n'est plus présenté sous l'angle « facteurs de production » mais comme un enjeu économique et social fondamental, une « question de société » ;

- les problèmes posés par la mesure du chômage (distinction BIT/ANPE) sont évacués ; les instructions précisent ici explicitement qu'il ne convient pas de rentrer dans des considérations « techniques » relatives à la distinction entre chômage au sens du BIT et ANPE. De ce point de vue on peut parler, dans une certaine mesure, d'un retour en arrière. En effet, dans la colonne centrale du programme de 1992, on met en avant l'étude du chômage sous l'angle de sa définition et de sa mesure, pour souligner le fait qu'il convient de ne pas aborder de problématique théorique. Mais en même temps, la question de la mesure n'est pas limitée. Or, parler de mesure du chômage conduit nécessairement à parler des deux sources principales pour mesurer le chômage en France et donc à évoquer la différence existant entre le chômage au sens du BIT et les DEFM mesurées par l'ANPE. De plus, cette distinction est fondamentale, car elle permet de faire percevoir aux élèves le caractère conventionnel de la construction d'indicateurs statistiques. Et on a pu voir dans le chapitre VII que cet aspect conventionnel revêtait une importance particulière pour l'étude du concept de chômage. Le programme 2000 exclut donc désormais de rentrer dans des considérations « techniques », celles-là même qui pourtant permettaient de pointer une caractéristique essentielle de tout indicateur statistique : la convention ;

- on évoque, « face aux interrogations des élèves », le problème de l'explication du chômage. Mais c'est pour préciser aussitôt qu'il faut éviter « toute présentation théorique qui exigerait des développements inaccessibles à des élèves de

seconde ». Il est donc encore une fois explicitement précisé qu'il convient d'éviter une approche théorique avec des élèves de seconde, même si une évolution est à remarquer : on conçoit en effet dans ce nouveau programme, qu'un professeur de SES puisse être amené à répondre à des questions des élèves concernant les causes du chômage. On évoque également l'idée de complexité du phénomène, qui contient l'idée implicite qu'il existe plusieurs explications possibles du phénomène et plusieurs propositions concurrentes de lutte contre le chômage.

Pour la première fois dans l'histoire des programmes de seconde de SES, malgré toutes les précautions et les réserves, on introduit la possibilité d'une ébauche d'explication du phénomène du chômage

1.1.2. L'évolution de la place du chômage dans les programmes de terminale

Les constatations sont globalement identiques concernant l'évolution de la place du chômage et de ses déterminants en classe de terminale.

Le programme initial, mis en oeuvre à la rentrée 1968, ne fait aucune allusion au problème du chômage. On l'a vu plus haut, c'est une approche par pays qui est privilégiée, du point de vue notamment de l'étude des types de développement. On étudie la croissance économique, le changement social ou les relations internationales, mais pas le phénomène du chômage. La seule allusion au travail se trouve dans la première sous-partie de la partie consacrée à la croissance. Dans les « mécanismes économiques de la croissance » en effet, il est précisé qu'on étudiera « le rôle du travail ». Mais l'évocation du rôle du facteur travail dans la croissance ne peut en aucun cas conduire les enseignants, même dans le cadre de leur liberté pédagogique, à parler du chômage. On verra dans la section suivante que le seul lien qui a pu être fait avec le chômage, ou en tout cas l'emploi, l'a été à l'occasion de l'étude du progrès technique par les manuels scolaires. Certains manuels ont en effet cherché à analyser les effets du progrès technique sur l'emploi.

Ainsi qu'on l'a déjà souligné, le remaniement du programme de terminale en 1983 est assez profond, dans la mesure où l'on substitue à une étude centrée sur les pays une approche transversale par thème, centrée sur les grands systèmes

économiques. Un thème nouveau apparaît ici, celui du marché du travail. Mais comme dans le programme de seconde, la relation formation - qualification professionnelle reste au premier plan, à côté cependant de la relation entre « offre et demande d'emploi ». L'étude de l'offre et de la demande d'emploi peut bien sûr conduire à analyser les déséquilibres qui peuvent exister entre ces deux composantes du marché du travail, et c'est ce que feront d'ailleurs un certain nombre de manuels scolaires (voir section suivante). Mais pour autant l'analyse du chômage ne relève ici que de l'interprétation, et pas d'une inscription explicite dans les textes officiels. On ne trouve pas non plus de commentaires sur cette partie dans les instructions officielles qui accompagnent le programme. On est pourtant en plein débat sur l'emploi avec l'abandon du passage aux 35 heures et le début de la politique de désinflation compétitive.

Dans le programme de 1995, le chômage fait enfin son apparition, à trois reprises. On ne le trouve pas dans le programme proprement dit, mais, et c'est une des innovations de la présentation des programmes, dans la deuxième colonne, celle des « notions que les élèves doivent acquérir ».

Dans la partie I, portant sur les « facteurs économiques de la croissance et du développement » une sous-partie est intitulée « travail et emploi ». Le chômage figure donc dans la liste des notions à acquérir. Mais dans la troisième colonne, celle des « indications complémentaires », aucune instruction n'est donnée sur les limites à fixer à l'étude de ce concept. Le chômage est une notion que les élèves doivent acquérir. Mais que recouvre cette « acquisition » : les élèves doivent-ils simplement être capables de définir le terme de chômage ? Ou bien doivent-ils être capables aussi d'expliquer comment on calcule le nombre de chômeurs, doivent-ils fournir les premiers éléments d'une explication du chômage ?... Ce sont les manuels scolaires qui se chargeront de répondre à ces questions.

Le chômage apparaît encore dans la partie III, « crise, régulation et dynamique du développement ». Il figure, toujours dans la deuxième colonne, en face de la sous-partie consacrée aux crises et politiques économiques et sociales dans les pays développés, et plus précisément en face du paragraphe « la diversité des crises, leurs manifestations ».

Le chômage apparaît enfin, sous la dénomination « traitement social du chômage », toujours dans la deuxième colonne, en face de l'item : « politiques structurelles : politiques industrielles, politiques de l'emploi, politiques sociales ».

Dans le programme « toiletté » de 1998, le chômage est présent dans le premier chapitre « travail et emploi » dans la deuxième colonne du programme toujours, les « notions essentielles ». Dans la présentation de ce programme, les choses ont encore changé : la troisième colonne n'est plus celle des « indications complémentaires », mais des « notions complémentaires ». Par contre, on revient quelque peu aux instructions officielles accompagnant le texte du programme, à travers un « document d'accompagnement du programme de la classe de terminale, série ES ». Ce dernier précise, à propos du chapitre 1, et plus précisément à propos de l'item « la relation entre le salaire et l'emploi », qu' « on discutera notamment l'analyse qui lie le chômage au coût du travail ». Une certaine théorisation apparaît donc ici. De même, à propos de l'item « l'évolution de l'emploi, des qualifications et les transformations des formes d'emploi », il est précisé qu'on étudiera l'évolution du chômage et également le lien entre flexibilité et emploi. Là encore, les instructions manquent de précisions quant aux limites à fixer dans l'analyse du phénomène. Lorsqu'on étudie l'évolution du chômage, doit-on se contenter de la décrire, ou peut-on chercher à l'expliquer ? On a vu plus haut que les aspects théoriques ne sont plus évacués dans ce dernier programme. On peut donc supposer que l'introduction d'une certaine théorisation vaut aussi pour le chômage, mais cela n'est précisé qu'à propos de la relation entre chômage et coût du travail. Ce sont donc les manuels qui donneront plus précisément les contours de l'enseignement de ce phénomène.

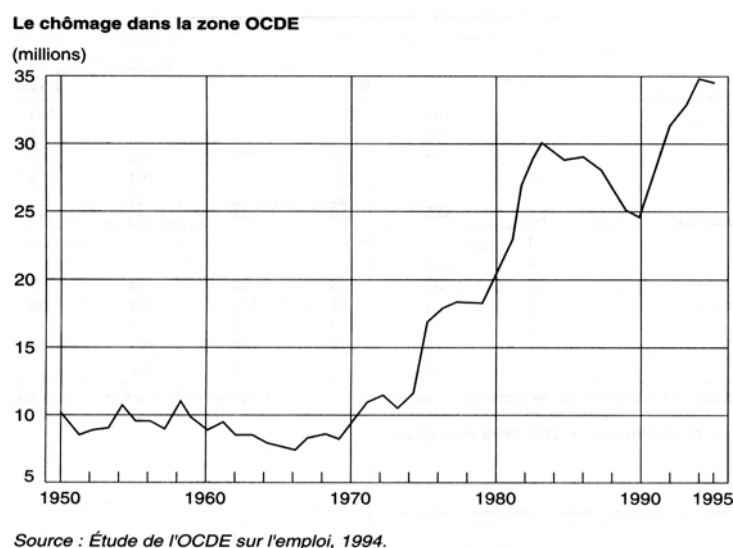
1.2. Le chômage dans les programmes : une apparition tardive, en contradiction avec l'histoire et les théories économiques

Il s'agit de montrer dans ce paragraphe qu'il existe, sur la question du chômage, une contradiction interne entre le projet pédagogique des SES et la réalité des programmes.

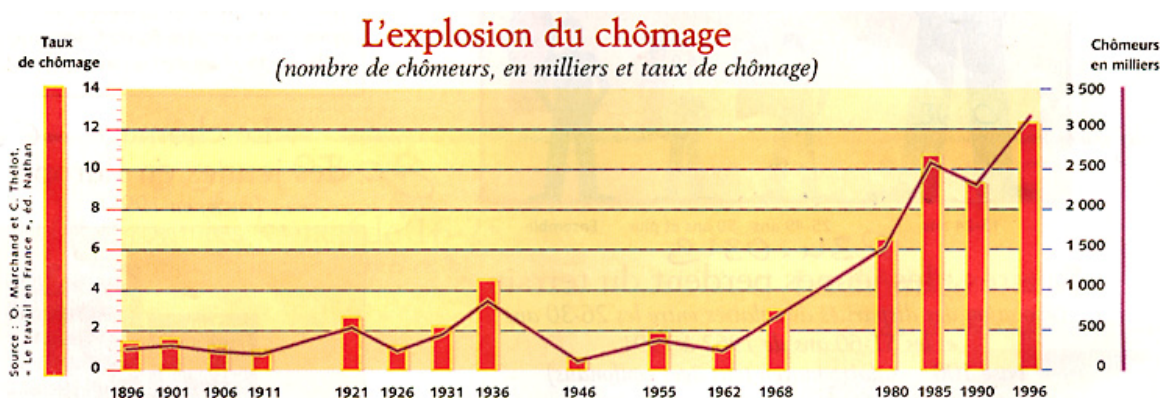
1.2.1. Un phénomène qui commence à croître dès le début des années soixante

Lorsqu'on rapproche le déroulement chronologique des programmes de SES et l'histoire des faits économiques, on peut constater un décalage assez grand entre l'apparition du thème du chômage dans les programmes et l'importance de ce phénomène dans l'actualité et les débats économiques.

En observant l'évolution du chômage dans la zone OCDE depuis 1950, on constate qu'il commence à croître à partir du milieu des années 60 (1966) et cette croissance s'accélère après 1968, comme le montre le graphique ci – dessous.



Cependant, pour ce qui concerne la France, on peut remarquer que la croissance du chômage devient effective dès 1962 comme en témoigne ce second graphique.



Source du graphique : *Alternatives Economiques*, Hors – Série N° 34, oct. 1997

De fait, beaucoup d'observateurs politiques attribuent la mise en ballottage de Ch. de Gaulle au premier tour des élections présidentielles de 1965 à la montée du chômage qui résulte du plan de stabilisation V. Giscard d'Estaing de 1963. Ce chômage est de nature « keynésienne », c'est-à-dire lié à une insuffisance de la demande, comme le soulignent O. Marchand et C. Thélot (1997, p. 78).

Puis, dès 1967, le chômage se met à augmenter de façon importante : le phénomène précède donc la rupture de croissance de 1974. Ce qui change à partir de 1974, c'est le fait qu'à partir de ce moment, non seulement le chômage augmente davantage qu'au cours des années précédentes, mais désormais il ne diminue pratiquement plus (seule exception : la période de reprise 1987 – 90).

Ainsi, si l'on peut comprendre qu'en 1967 le phénomène du chômage ne soit pas perceptible fortement dans les textes officiels, la faiblesse de la prise en compte du chômage dans les textes de 1981 - 1982 est révélatrice de l'inertie des programmes scolaires. On l'a vu, le chômage augmente alors fortement depuis plusieurs années et d'autre part, c'est largement autour du chômage que se jouent les élections présidentielles de 1981. Ce qui est en question alors, c'est non seulement le niveau du chômage et la possibilité de le réduire, mais aussi la mesure du chômage. V. Giscard d'Estaing reproche à F. Mitterrand d'utiliser le terme « chômeurs » pour désigner les DEFM (qui sont à l'époque plus nombreux que les chômeurs BIT). On pourrait s'attendre à ce que les SES fournissent aux élèves les armes intellectuelles propres à maîtriser ces débats. Or, en 1983, c'est toujours la relation entre l'emploi, la formation et la qualification professionnelle qui est mise en avant dans le programme de terminale.

On peut essayer de rapprocher l'évolution des programmes de SES de celle du nombre des chômeurs et des taux de chômage à l'aide du tableau récapitulatif suivant :

Nouveaux programmes de SES	Nombre de chômeurs	Taux de chômage (% de la population active)
	1962 : 245 000 (estimation selon les recommandations du BIT)	1,2
1967 (seconde) 1968 (terminale)	560 000 (estimation selon les recommandations du BIT)	2,7
	1970 : 530 000 (chiffres INSEE)	2,8
1981-82 (seconde)	1981: 1 761 000 (chiffres INSEE) 1982 : 1 929 000 (chiffres INSEE)	7,1 (1981) 8,0 (1982)
1983 (terminale)	1983 : 2 019 000 (chiffres INSEE)	8,0
1987 (seconde) Apparition de la notion de chômage dans les I.O.	1987 : 2 567 000 (chiffres INSEE)	10,5
1992 (seconde) Apparition explicite du chômage dans les items du programme	2 496 000 chômeurs au sens du BIT enquête – emploi INSEE (mars 1992)	10,1
1995 (terminale) Apparition explicite du chômage dans le programme	2 935 000 chômeurs au sens du BIT enquête – emploi INSEE (mars 1995)	11,6
1998 (terminale)	3 050 000 chômeurs au sens du BIT enquête - emploi INSEE (mars 1998)	11,8
2000 (seconde)	2 626 000 chômeurs au sens du BIT enquête – emploi INSEE (mars 2000)	10,0

Le constat s'impose : le chômage apparaît dans les programmes alors que du point de vue des faits, le nombre de chômeurs et les taux de chômage atteignent pratiquement leur maximum.

1.2.2. Un phénomène qui « intéresse » les économistes dès les années trente.

On peut également rapprocher l'évolution des programmes de SES de la parution de travaux (scientifiques ou destinés à un plus large public) portant sur le chômage. On peut en effet penser que l'apparition d'un thème dans un programme dépend non seulement du caractère « vif » du débat de société autour de lui, mais aussi de l'activité scientifique consacrée à ce thème.

De la même façon que pour l'évolution de l'actualité et des débats économiques cependant, on constate que la littérature sur le chômage se développe fortement, bien avant son apparition dans les programmes. Dès les années trente en effet, on assiste au développement des travaux des « grands » économistes (Keynes, Rueff, Pigou) sur la question. Dans les années soixante et soixante-dix, on assiste à des débats théoriques importants autour de la courbe de Phillips. A cette période là, la théorie économique considère en effet le chômage comme une

question centrale. Les travaux importants concernant l'évolution de la conceptualisation ou des théories du chômage (travaux de Malinvaud, Sauvy, etc...) datent du début des années quatre-vingt. De nombreux ouvrages de vulgarisation sont édités également dans les années quatre-vingt. Plus de dix ans auront donc été nécessaires pour que ces réflexions pénètrent les programmes de sciences économiques et sociales. Là encore, un tableau récapitulatif permet cette mise en parallèle :

Nouveaux programmes de SES	Littérature scientifique	Ouvrages ou travaux destinés à un public plus large
	<p>RUEFF J. (1931) – L'assurance chômage, cause du chômage permanent, <i>Revue d'économie politique</i>.</p> <p>LAZARSFELD P. F., JAHODA M. ET ZEISEL H. (1932) – <i>Les chômeurs de Marienthal</i>. (1^{ère} traduction française : 1981)</p> <p>KEYNES J.M. (1936/1969) – <i>Théorie Générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie</i>.</p> <p>PIGOU A. C. (1941) – <i>Employment and Equilibrium</i>.</p>	
	<p>FRIEDMAN M. (1951) – Les effets d'une politique de plein emploi sur la stabilité économique, <i>Economie appliquée</i>.</p> <p>PHILLIPS A. W. (1958) – The Relation Between Unemployment and the Rate of Change of Money Wage Rates in the United Kingdom, 1861– 1957, <i>Economica</i>.</p> <p>LIPSEY R. G. (1960) -- The Relationship Between Unemployment and the Rate of Change of Money Wage Rates in the U. K. 1862 – 1957 : A Further Analysis, <i>Economica</i>.</p>	
1967 (seconde)		
1968 (terminale)		
	<p>FRIEDMAN ET HELLER W.W.(1969) – <i>Politique monétaire ou politique fiscale</i> (le débat entre les deux auteurs porte sur la relance Kennedy du début des années soixante, destinée justement à lutter contre le chômage)</p> <p>LUCAS R. E. AND RAPPING L.A. (1969) – Real Wages, Employment and Inflation, <i>Journal of Political Economy</i>.</p> <p>PHELPS ET ALII (1970) – <i>Microeconomic Foundations of Employment and Inflation Theory</i>.</p>	
	<p>AZARIADIS C. (1975) – Implicit Contracts and Underemployment Equilibria, <i>Journal of Political Economy</i>.</p> <p>LIPSEY R. G. (1978) – The Place of the Phillips Curve in Macroeconomic Models.</p>	

1981-82 (seconde)	MALINVAUD E. (1980) – <i>Réexamen de la théorie du chômage.</i>	FAHY J.-M. (1980) – <i>Le chômage en France</i> REVUE PROJET (1981)– <i>Sortir du chômage</i> , n° spécial , juin . SAUVY A. (1976) – <i>L'économie du diable</i> SAUVY A. (1982) – <i>La machine et le chômage.</i>
1983 (terminale)	MALINVAUD E. (1983) – <i>Essais sur la théorie du chômage</i>	
1987 (seconde)	LINDBECK A. AND SNOWER D.J. (1985) – <i>Explanations of Unemployment, Oxford Review of Economic Policy.</i> MALINVAUD E. (1986) – <i>Sur les statistiques de l'emploi et du chômage : rapport au premier ministre.</i> SALAIS R., BAVEREZ N. ET REYNAUD B. (1986) – <i>L'invention du chômage</i> HAHN F. H. (1987) – <i>On Involuntary Unemployment, Economic Journal.</i>	FREYSSINET J. (1984, 1 ^{ère} Ed.) – <i>Le chômage</i>
1992 (seconde) Apparition explicite du chômage dans les items du programme	LINDBECK A. AND SNOWER D.J. (1988) – <i>The Insider-Outsider Theory of Employment and Unemployment.</i> AKERLOF G. A. ET YELLEN J. L. (1990) – <i>The Fair Wage-Effort Hypothesis and Unemployment, Quarterly Journal of Economics.</i> IRIBARNE PH. D' (1990) – <i>Le chômage paradoxal.</i>	GAMBIER D. ET VERNIERES M. (1988) -- <i>L'emploi en France.</i> GORZ A. (1988) – <i>Métamorphoses du travail : quête du sens.</i> REAL B. (1990) – <i>La puce et le chômage, essai sur la relation entre le progrès technique, la croissance et l'emploi.</i> ANDRE C. ET SICAT D. (1994) – <i>Le chômage dans les pays industrialisés</i>
1995 (terminale) Apparition explicite du chômage dans le programme	MUET P. A. (DIR.) (1994) – <i>Le chômage persistant en Europe</i>	MAZEL O. (1993) – <i>Les chômeurs</i> SCHNAPPER D. (1994)– <i>L'épreuve du chômage</i> DEMAZIERE D. (1995) -- <i>La sociologie du chômage</i> FITOUSSI J. -P. (1995) -- <i>Le débat interdit</i> RIFKIN J. (1995) – <i>La fin du travail</i> (1996 pour la traduction française)
1998 (terminale)		ALBERTINI J.M. (1996) – <i>Le chômage est-il une fatalité ?</i> HOANG-NGOC L. (1996) – <i>Salaires et emploi, une critique de la pensée unique</i> COLLECTIF (1997) – <i>Pour un nouveau plein emploi, appel des économistes pour sortir de la pensée unique.</i> COLLECTIF (1997) -- <i>Le travail, quel avenir ?</i> SCHNAPPER D. (1997)– <i>Contre la fin du travail.</i>
2000 (seconde)		AZNAR G. (1999) – <i>La fin des années chômage</i>

Il n'est pas paradoxal en soi que les savoirs scolaires soient « en retard » par rapport aux savoirs savants. C'est au contraire un processus « normal », inhérent à la transposition didactique. Mais, alors qu'on se propose de favoriser « l'intelligence du monde contemporain », alors qu'on dispose des outils conceptuels pour le faire, alors que le chômage s'accroît, on ne l'enseigne pas.

Ainsi, en ce qui concerne les sciences économiques et sociales, force est de constater que les résultats (contenus des programmes) sont parfois en contradiction avec les objectifs affichés. En effet, alors même que les instructions officielles insistent sur le fait que « l'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes » (circulaire n° IV 67-416 du 12 oct. 1967), ces mêmes textes font entrer la question du chômage très tardivement au regard de l'histoire économique et de l'histoire des théories.

Si la transposition didactique avait réellement été assurée, peut-être aurait-on pu rendre compte du réel, conformément aux ambitions affichées par le projet pédagogiques des SES.

Section II : Quelle interprétation des programmes officiels par les manuels de SES ?

Dans le chapitre précédent, nous avons collecté l'ensemble des éléments portant sur le chômage dans un peu plus d'une cinquantaine de manuels du secondaire (classes de seconde et terminale). Nous nous proposons ici d'analyser ces données, en comparant d'une part les manuels entre eux, et en rapprochant d'autre part les contenus des manuels de ceux des programmes officiels en vigueur au moment de leur parution.

Les manuels mettent en œuvre les programmes à partir d'une grille d'interprétation implicite ou explicite. L'étude des différentes générations de manuels montre que ces ouvrages sont en constante évolution, deviennent de plus en plus attractifs, clairs et organisés autour de grandes problématiques, fournissant aux élèves et à leurs enseignants des outils de plus en plus performants dans leur préparation à ce but ultime de l'enseignement secondaire qu'est le baccalauréat. Ils s'adaptent aux nouveaux programmes, mais intègrent en même temps, et avant les programmes, un certain nombre de débats de société qui peuvent faire l'objet de sujets de bacs, comme on pourra le voir dans les sections 3 et 4 de ce chapitre.

2.1. Analyse des contenus des manuels de seconde

2.1.1. Comparaison des manuels portant sur le premier programme de seconde

Nous avons étudié trois manuels de seconde portant sur le premier programme de SES (1967) : le manuel Bordas (1969), le manuel Masson (1975) et le manuel Hatier (1978)

Les deux premiers ouvrages se présentent sous la forme d'un cours rédigé par l' (les) auteur(s) et sont généralement assortis d'un cahier de travaux dirigés. Ces deux ouvrages se caractérisent par le fait qu'ils respectent assez strictement le programme : le plan reprend généralement les titres des parties du programme officiel. Ce respect du programme se retrouve également dans les contenus puisque l'accent est mis dans ces deux ouvrages sur le travail, les professions et les secteurs d'activités.

Seule « dérogation » par rapport au programme sur ce thème, le manuel Bordas aborde la question de la population active dans les pays sous-développés.

Par ailleurs, toujours conformément aux textes officiels, le manuel Masson insiste sur l'importance de l'aspect descriptif. Le seul élément relatif au chômage apparaît dans un texte sur le développement de l'automation, présent dans le manuel Bordas, qui contient l'idée suivant laquelle « le chômage apparaît quand, bien plus rapidement que les individus, s'améliorent les machines ».

Pour le manuel Bordas, nous sommes en 1969, le chômage prend de l'importance depuis peu de temps. Pour le manuel Masson de 1975 cependant, aucune référence au chômage, alors même que celui-ci est en forte croissance et que la rupture de 1974 a alerté l'opinion et les médias économiques. Le chapitre 23 est intitulé « population active et problèmes sociaux », mais l'étude du chômage et de ses conséquences sociales, par exemple, n'est pas entreprise.

Le manuel Hatier de 1978, bien que portant sur le même programme, s'avère totalement différent des deux précédents. Il n'est plus construit sur la base d'un cours rédigé, mais bien à partir de dossiers documentaires organisés par thèmes. Les quatre parties du manuel bien que proches du programme, n'en reprennent pas les titres, et l'ordre dans lequel elles sont proposées diffère assez nettement

de l'ordre des parties du programme. Après une introduction destinée à montrer la diversité des organisations sociales, le manuel Hatier commence par aborder les questions relatives au travail, au progrès technique et aux secteurs d'activité, autant de questions qui figurent en fin du programme officiel. De même, la famille et la population sont abordées dans la dernière partie, alors que le programme s'ouvre par une réflexion sur les aspects démographiques et l'étude des structures familiales.

Une autre différence importante avec les manuels précédents concerne le fait qu'on y trouve un thème de synthèse intitulé « emploi et chômage ». Le chômage est défini, on indique les différences qui existent entre le chômage au sens du BIT au sens de l'ANPE et au sens de l'INSEE. On commence à s'interroger sur les causes du phénomène, même si l'idée centrale reste celle d'une inadéquation entre le système de formation et les besoins du marché du travail. On s'interroge également sur des solutions, à travers notamment une réflexion sur la réduction du temps de travail. Un document est ainsi titré : « travailler moins : un remède au chômage ? ».

Ainsi, en 1978, on ne peut plus ignorer la croissance du chômage et l'importance de ce phénomène. Alors même que les programmes ne changeront qu'en 1981 – 1982, les auteurs du manuel Hatier ne pouvaient pas passer ce problème sous silence.

2.1.2. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1981

Deux générations de manuels portent sur le programme de 1981.

Nous avons ainsi étudié cinq manuels parus en 1981, au moment de l'entrée en vigueur du programme (Bordas, Foucher, Hachette, Nathan et Scodel), et trois manuels publiés en 1984 et 1985 (Hatier, Nathan et Scodel).

2.1.2.1. Comparaison des manuels 1981

Les manuels de 1981 restent encore partagés entre l'optique cours accompagné éventuellement de « travaux dirigés » et l'optique dossiers documentaires. Dans le manuel Bordas, on trouve ainsi une partie cours et une

partie « atelier » (documents). Le manuel Foucher se présente également sous la forme d'un cours, suivi d'une partie « compléments et thèmes de réflexions » dans laquelle se trouvent quelques documents. Le manuel Hachette se compose d'une partie cours suivie d'une partie travaux dirigés. Le manuel Scodel se présente sous la forme d'un cours, agrémenté de quelques documents, statistiques pour la plupart. Seul le manuel Nathan est construit à l'aide de dossiers documentaires uniquement, sans partie de cours rédigé par ses auteurs.

Une présence du thème du chômage dans tous les manuels de la génération

Il est important de noter d'emblée que, alors même que le programme de 1981 ne fait toujours aucune référence explicite au problème du chômage, tous les manuels de 1981 étudiés, sans aucune exception, accordent une place non négligeable à ce phénomène.

Les cinq manuels ont une structure qui suit d'assez près le programme, dans la mesure où l'on trouve dans chacun d'eux un chapitre (ou dossier) consacré à la population active en début d'ouvrage, et un chapitre ou dossier, en fin d'ouvrage, parfois même en conclusion, concernant « l'économie nationale ». Dans le Bordas, ce chapitre est intitulé « quelques indicateurs économiques » ; dans le Foucher, on trouve un chapitre sur « l'emploi » ; le Hachette intitule son chapitre 13 « l'économie nationale : prix, emploi, échanges extérieurs » ; dans le Nathan, le dossier 17 porte sur « les prix et l'emploi » et dans le Scodel enfin, le chapitre 29 s'intitule « l'emploi et le chômage ». Tous ces manuels « appliquent » donc le programme en consacrant la dernière partie de l'ouvrage à la présentation des indicateurs des équilibres et déséquilibres de l'économie nationale, et tous interprètent cette dernière partie en incluant le chômage dans ces indicateurs (alors que le programme précisait simplement : « la situation de l'emploi »). Le Scodel va plus loin que les autres de ce point de vue puisque le chômage est partie intégrante du titre du chapitre concerné.

Une distinction entre chômage au sens du BIT et chômage au sens de l'ANPE

Les cinq manuels présentent une définition du chômage et presque tous – à l'exception du manuel Foucher qui ne définit que la population disponible à la recherche d'un emploi (PDRE) dans le chapitre consacré à la population active – introduisent la distinction existant entre chômage au sens du BIT, de l'INSEE et de

l'ANPE. Le manuel Hachette et le manuel Nathan présentent également la PMDRE, population marginale disponible à la recherche d'un emploi, mettant ainsi en évidence le fait qu'il existe quelques difficultés d'ordre méthodologique qu'on a tenté de résoudre en créant une catégorie pour prendre en compte des personnes ayant déclaré ne pas avoir d'emploi mais ne pas vraiment en rechercher un.

Une présentation assez générale des causes du chômage

Seul le manuel Bordas n'aborde pas la question des causes du phénomène. Les autres le font, mais sans unanimité dans le type et le nombre de causes qui sont évoquées. Trois d'entre eux (Foucher, Nathan, Scodel) évoquent par exemple le rôle du volume de la production ; Nathan souligne un ralentissement de l'activité économique, et Scodel utilise même le terme de « crise actuelle », qui est caractérisée par une stagnation de la production. Le manuel Hachette préfère pour sa part se situer du côté de la demande et évoque ainsi un fléchissement de la demande solvable.

L'ensemble des manuels (à l'exception du manuel Bordas donc) évoquent également le rôle du progrès technique, de façon variée là encore. Le manuel Foucher explique ainsi que le chômage dépend de l'état des techniques, le manuel Hachette utilise l'expression de progrès technologique, le manuel Scodel évoque « les progrès de la mécanisation qui remplace le travail humain par la machine ». Le manuel Nathan ne fait pas d'allusion au progrès technique mais met en avant l'idée selon laquelle on a assisté à une substitution de plus en plus forte de capital au travail, liée à la concurrence internationale d'une part et à l'évolution des prix du travail et du capital d'autre part.

Les autres causes sont évoquées de façon plus dispersée : ainsi, le manuel Foucher parle de la productivité du travail, Hachette et Scodel mettent en avant le rôle de l'offre de travail (Hachette évoque la croissance de la population active et Scodel une poussée démographique dans les années d'après-guerre), Nathan insiste plutôt sur des rigidités structurelles comme l'inadéquation entre le système de formation professionnelle et les besoins qualitatifs des employeurs. Le manuel Hachette liste la multiplication des emplois temporaires qui entraîne une fréquence des passages par l'état de chômage et une restructuration de l'appareil de production.

Scodel enfin recense également parmi les « explications couramment fournies », l'afflux des étrangers, la concurrence des pays étrangers, les femmes qui « conservent une activité malgré leurs charges de famille ou cherchent à en reprendre une », le maintien de la durée du travail à un niveau trop élevé et l'augmentation de la scolarisation qui « rend difficile l'acceptation de certains travaux ». Autant de facteurs qui ne sont généralement pas retenus par les économistes comme étant des causes de chômage.

2.1.2.1. Comparaison des manuels de 1984 et 1985

Nous avons étudié le manuel Hatier, paru en 1984 ainsi que les manuels Nathan et Scodel parus en 1985. Le programme en vigueur alors reste celui de 1981. Les manuels Hatier et Nathan se présentent sous la forme de « dossiers », constitués de documents et agrémentés de questions. La structure de ces deux manuels s'éloigne davantage du programme officiel que les précédents. Plus de partie reprenant les intitulés du programme officiel, mais 22 dossiers pour Hatier et 14 pour Nathan. Le manuel Scodel, lui, n'est qu'une simple réédition du précédent, et hormis quelques mises à jours et changements marginaux, son contenu est rigoureusement identique au précédent. Il reste un manuel de cours rédigé par ses auteurs et agrémenté de quelques documents illustratifs. On se reportera donc à ce qui a été dit plus haut sur le contenu de ce manuel.

Le chômage, une composante à part entière des manuels Hatier et Nathan

Là encore, le chômage est présent dans ces manuels de façon non négligeable, et présenté comme une composante à part entière des connaissances nécessaires des élèves de seconde en sciences économiques et sociales. Sauf pour le manuel Scodel, le chômage ne figure plus en effet dans la fin de l'ouvrage, dans une partie ou un chapitre consacré aux déséquilibres de l'économie nationale.

Le manuel Hatier comporte un dossier portant sur « le marché du travail » et dans les textes de sensibilisation destinés à introduire le dossier, on ne trouve que des documents relatifs au chômage. Le manuel Nathan quant à lui, comporte un dossier directement intitulé « le chômage ».

Permanence de la distinction entre chômage au sens du BIT et de l'ANPE

Les deux manuels Hatier et Nathan définissent le chômage, le premier dans une fiche « repères » située à la fin du dossier documentaire (fiche intitulée « le chômage et sa mesure »), et le second dans l'introduction du dossier. Pour ces deux ouvrages la définition du chômage est ainsi rédigée par les auteurs du manuel. Tous deux présentent la distinction entre chômage au sens du BIT, de l'INSEE et de l'ANPE.

On peut noter par ailleurs que le manuel Nathan introduit en fin du dossier consacré au chômage, une liste des concepts clés sur ce thème, avant même que le programme n'intègre une deuxième colonne des « notions principales que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser », en 1992.

Une nouveauté : l'apparition d'explications théoriques du chômage

Le changement principal qui intervient dans cette génération de « nouveaux manuels » réside dans l'introduction d'aspects théoriques dans la recherche des causes du chômage. Le manuel Hatier présente une fiche « repères analyse », rédigée par les auteurs du manuel, qui décrit l'opposition entre les principaux courants d'analyse. Sont ainsi présentées la théorie néoclassique expliquant le chômage par une insuffisance de concurrence (intervention de l'Etat et des syndicats) et la théorie keynésienne, mettant en évidence le fait qu'une baisse des salaires exerce un effet dépressif sur l'emploi, et que l'entreprise n'embauche que si elle a des débouchés, c'est-à-dire si la demande est suffisante.

Le manuel Nathan présente également les explications théoriques du chômage, à partir notamment d'un document, un texte de F. Vergara extrait de *l'Etat du Monde* (La Découverte, 1984). Dans ce texte, l'auteur présente différentes versions de la théorie libérale, la théorie keynésienne et la théorie marxiste. On trouve également dans ce manuel des éléments d'analyse théorique portant sur la relation chômage / progrès technique. Là encore, cette présentation se fait à partir d'un document, un texte extrait d'un ouvrage de M. Didier (1984). Cet auteur évoque notamment les analyses de S. de Sismondi, la thèse de K. Marx et des économistes libéraux. Un texte de M. Albert décrit également le mécanisme du taux de flexion.

Ainsi, avec les manuels Hatier et Nathan de 1984 et 1985, les théories explicatives du chômage font leur entrée en seconde, alors même que la simple définition du concept n'est pas au programme.

De plus, les documents qui restaient jusque-là des documents très factuels, deviennent davantage des documents d'analyse et des documents théoriques. On ne rencontre cependant pas encore de textes des auteurs fondamentaux de l'analyse économique.

2.1.3. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1987

Nous avons étudié quatre manuels portant sur ce programme. Le manuel Armand Colin 1987, le manuel Hatier 1987, le manuel Bordas 1989 et le manuel Hatier 1991. Globalement l'ensemble de ces manuels des nouvelles générations est structuré de façon identique : une introduction, un dossier documentaire avec des questions sur chaque document, une synthèse, parfois des fiches méthodologiques, une partie de contrôle, d'exercices ou de tests.

Les trois premiers manuels ont un plan qui apparaît assez conforme au programme. Ils présentent tous trois parties (sauf Hatier 1987 qui en comporte une quatrième sur les équilibres et les déséquilibres) : une partie sur la population active, une partie sur l'entreprise, et une partie sur les ménages et la consommation, ou, pour Hatier, sur revenus, consommation et patrimoine.

Le manuel Armand Colin reste assez strictement conforme au programme, dans la mesure où il présente un chapitre intitulé « emploi, formation et qualification ». La première partie du chapitre porte sur les transformations du système d'emploi et une sous-partie aborde la question des « perturbations du système d'emploi ». A cette occasion, le chômage est évoqué. De même, la deuxième partie de ce chapitre porte précisément sur la relation formation / emploi, mais le problème du chômage y est cependant abordé. Les deux autres manuels accordent une importance plus grande au chômage, dans leur structure du moins. C'est ainsi que le manuel Hatier présente un dossier intitulé « emploi et chômage » dans la quatrième partie ; le manuel Bordas, consacre pour sa part un chapitre à la population active et à l'emploi dans sa première partie. Un dossier de ce chapitre est appelé « le chômage ».

Le manuel Hatier 1991 est publié un an seulement avant la mise en œuvre d'un nouveau programme, et se démarque nettement des trois autres. Il est assez largement remanié par rapport à la version 1987. Il comprend cinq parties, dont une est consacrée à l'emploi et au marché du travail. Mais le chômage disparaît de la partie documentaire du manuel : il n'y a donc plus de document relatif au chômage dans cette version du manuel Hatier. On trouve simplement dans la rubrique « savoirs », qui est constituée de synthèses rédigées par les auteurs, une partie consacrée au chômage.

La définition du chômage : rédigée par les auteurs des manuels ou présentée à travers des documents

Du point de vue de la définition du chômage, les manuels Hatier 1987 et Hatier 1991 présentent une définition rédigée par les auteurs des ouvrages. Tous deux font la distinction entre chômage au sens du BIT, DEFM et enquête emploi de l'INSEE.

Les manuels Armand Colin et Bordas proposent des documents :

- deux documents pour Armand Colin, l'un tiré de la revue *Regards sur l'actualité*, l'autre extrait des *Echos*. Le premier donne les définitions au sens du BIT, de l'INSEE et de l'ANPE. Il s'interroge également sur la fiabilité de ces différents instruments de mesure. Le second présente le nouveau système de comptage mis en place en novembre 1986.
- Un document pour Bordas, extrait de la revue *Economie et statistiques*, présentant les DEFM, la définition du chômage au sens du BIT et l'enquête emploi de l'INSEE.

Une présentation des causes du phénomène qui n'est pas généralisée

Les manuels Hatier 1987 et Bordas présentent des éléments d'explication théorique du chômage. Le manuel Hatier reprend le texte, rédigé par les auteurs du manuel, de l'édition précédente (1984), en ajoutant un paragraphe relatif à la théorie du déséquilibre d'E. Malinvaud, considérant que les deux types de chômage classique et keynésien, présentés auparavant peuvent coexister à un même moment. Le manuel Bordas présente quant à lui plusieurs documents proposant des explications du phénomène. Deux documents examinent notamment la relation entre la productivité et l'emploi, le premier pour mettre en

avant la productivité comme facteur de chômage, le second pour distinguer le court terme et le long terme dans l'analyse des effets de la productivité sur le marché du travail. Par ailleurs, un document extrait de l'ouvrage d'A. Sauvy met en évidence le contresens qui est commis lorsqu'on prétend que la machine détruit des emplois.

Les manuels Armand Colin et Hatier 1991 ne présentent aucun élément relatif aux causes ou aux théories explicatives du chômage. Pour le premier, dirigé par B. Simler qui était à cette époque Inspecteur Pédagogique Régional, cela s'inscrit dans une logique de respect du programme : on considère alors dans les textes officiels qu'il faut en rester à une approche descriptive en classe de seconde. Pour le manuel Hatier 1991, cela constitue un certain retour en arrière par rapport aux éditions précédentes qui présentaient le débat théorique entre néoclassiques et keynésiens, et même, dans la version de 1987, la théorie du déséquilibre.

Une grande diversité dans la politique documentaire des manuels

Du point de vue des documents présentés par ces manuels, on observe ici une grande diversité :

- aucun document relatif au chômage dans le manuel Hatier 1991. Là encore, cela constitue un retour en arrière par rapport aux éditions précédentes de l'ouvrage ;
- très peu de documents relatifs au chômage dans le manuel Armand Colin : deux concernent les définitions et mesures du chômage, les trois autres sont des documents factuels présentant essentiellement les chiffres du chômage ;
- les manuels Hatier 1987 et Bordas 1989 présentent au contraire un assez grand nombre de documents, respectivement quatorze et vingt-quatre. Ces deux manuels présentent bien sûr les chiffres du chômage, de nombreux tableaux et graphiques relatifs au phénomène, mais aussi, on l'a vu, des documents moins factuels et plus analytiques, présentant un certain nombre de mécanismes. C'est particulièrement vrai pour le manuel Bordas, dont on a montré qu'il présentait des textes plus « théoriques ».

Ainsi, nous avons vu jusqu'à présent que, alors que le chômage n'apparaissait pas dans les programmes de façon explicite, les manuels eux, commencent très tôt à traiter cette question, dès 1978 de façon importante. On constate peu de

changements dans la façon d'aborder ce problème entre les manuels portant sur le programme de 1981 et ceux portant sur le programme de 1987.

On notera cependant le recul du manuel Hatier sur cette question. Jusqu'en 1987, le programme ne faisant aucune allusion au phénomène, les manuels interprétaient donc « librement » certains items du programme, comme notamment, pour le programme de 1981, la partie consacrée à l'économie nationale, ses équilibres et ses déséquilibres. Par contre, dans la colonne instructions du programme de 1987, on limite quelque peu la « liberté d'interprétation » puisqu'il est précisé, à propos de la relation formation, qualification, emploi, qu'il s'agit de « sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, sans aller jusqu'à une analyse approfondie de la mobilité professionnelle et du chômage ». Peut-être le recul du manuel Hatier peut-il alors s'interpréter comme une volonté de se rendre plus conforme aux instructions officielles.

2.1.4. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1992

Le programme de 1992 voit donc apparaître le chômage dans la colonne centrale des « notions principales que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser ». Dans cette colonne, il est déjà précisé entre parenthèses : définition et mesure. Par ailleurs, dans la colonne des « indications complémentaires », on trouve encore le commentaire suivant : « la définition et la mesure de la population active impliquent que l'on évoque le chômage, mais à ce niveau il serait souhaitable de s'en tenir à une approche purement descriptive ». Ces nouvelles restrictions ont-elles été de nature à influencer la présentation du chômage par les manuels ?

Nous avons étudié six manuels de 1993 : Armand Colin, Belin, Bréal, Hachette, Liris, Nathan. On notera que le manuel Hatier, ayant sorti une édition en 1991 ne pouvait être présent sur le marché. Cependant, on peut constater que le manuel Liris est rédigé par trois des auteurs du manuel Hatier 1991, dont M.M. Salort, qui avait visiblement rédigé le chapitre relatif au chômage (des textes d'auteurs du manuel étaient en effet signés de son nom).

Une grande diversité du point de vue de la place du chômage dans les manuels

Du point de vue de la présence du chômage, la génération des manuels 1993, présente une assez grande diversité :

- le manuel Armand Colin, toujours dirigé par B. Simler, reste très fidèle au programme. Les trois parties de l'ouvrage reprennent celles du programme et le chômage est simplement évoqué, d'une part à l'occasion de la définition de la population active (ce qui est prescrit par les indications complémentaires du programme) et d'autre part dans un paragraphe consacré aux jeunes dans l'étude des « nouveaux acteurs de la population active » ;
- d'autres manuels ont une partie ou un chapitre consacré à la population active, avec une partie consacrée au chômage : c'est le cas du manuel Belin, où l'on trouve une partie qui est intitulée « plus de candidats que d'emplois », et du manuel Hachette, qui consacre aussi une partie de son cours rédigé au chômage dans le chapitre « population active, actifs et inactifs ». C'est le cas enfin du manuel Liris qui comporte un dossier consacré au marché du travail dans le chapitre sur la population active. Dans ce dossier, la plupart des documents proposés sont consacrés au chômage ;
- le manuel Bréal au contraire intitule un de ses chapitres « le chômage », ainsi que le manuel Nathan, dont le thème 8 est intitulé « chômeurs et chômage ».

Une définition conforme aux prescriptions officielles

Tous ces manuels proposent bien sûr une définition du chômage, puisque cela est désormais prescrit par le programme.

Pour Armand Colin, la définition du chômage est donnée dans le seul document relatif au chômage du manuel. Ce document est un tableau extrait de la revue *Economie et statistiques*, qui présente le chômage au sens du BIT, le chômage au sens du recensement et les demandes d'emploi en fin de mois. Le manuel Belin propose également un document récapitulant les différentes méthodes de comptage du nombre de chômeurs : BIT, ANPE. Le manuel Nathan enfin, propose un document, extrait d'un ouvrage de A. Fouquet et A. Vinokur (1990) qui précise la définition du chômage au sens du BIT ainsi que la mesure du chômage « résultant d'une activité administrative », celle calculée par l'ANPE.

Chez Bréal, la définition du chômage se trouve dans la partie « l'essentiel du savoir » et est donc rédigée par les auteurs du manuel. Là encore, sont

distinguées les définitions au sens du BIT (avec l'enquête emploi de l'INSEE notamment) et de l'ANPE. Pour le manuel Liris également, la définition du chômage est le fait des auteurs de l'ouvrage, dans une fiche « connaissances », dans laquelle sont proposées la définition du chômage au sens du BIT ainsi que les différentes méthodes de mesure du chômage : INSEE, ANPE. Quant à Hachette, l'ensemble du manuel étant sous la forme d'un cours rédigé par les auteurs de l'ouvrage, la définition du chômage se trouve être également rédigée par eux. Les auteurs donnent, de façon classique, la définition du BIT, la définition et la méthode de l'INSEE, ainsi que la définition et la méthode de l'ANPE.

Une moindre présentation des causes du phénomène

Du point de vue des causes du chômage, on assiste à un certain repli sur les instructions officielles. En effet :

- Armand Colin ne présente aucune cause du chômage et s'en tient strictement aux prescriptions des textes officiels : définition et mesure. C'est également le cas du manuel Belin et du manuel Hachette. Le manuel Nathan, quant à lui, ne donne pas non plus de causes du chômage, il rappelle simplement la distinction entre chômage conjoncturel, chômage structurel et chômage frictionnel. On se souvient pourtant que dans son édition de 1985, ce manuel allait très loin dans la présentation des explications théoriques du chômage. On assiste donc bien ici à un retour en arrière sans doute induit par les recommandations données dans les instructions complémentaires de s'en tenir à une approche descriptive ;

- Bréal propose un texte rédigé par les auteurs du manuel, intitulé « les explications des économistes », dans lequel ils explicitent l'analyse libérale et l'analyse keynésienne du chômage. Par ailleurs, une autre partie du cours intitulé « les explications empiriques » liste également un certain nombre de causes du chômage, selon les auteurs : substitution du capital au travail, progrès technique, générations du baby boom et femmes, concurrence internationale. Par contre, les auteurs remettent fortement en question l'idée selon laquelle la main d'œuvre étrangère pourrait être à l'origine du chômage ;

- le manuel Liris, lui, propose un document, extrait d'un ouvrage de J. Brémond (par ailleurs, directrice de la collection) portant sur les débats entre économistes sur les causes du chômage : deux théories sont présentées dans ce

document, la théorie néoclassique du chômage volontaire, et la théorie keynésienne du chômage involontaire. C'est donc le seul manuel de sa génération qui propose désormais un document sur les théories explicatives du chômage.

2.1.5. Comparaison des manuels de la génération 1997

En 1997, le programme en vigueur est toujours celui de 1987, mais les manuels se renouvellent, conformément à la « règle des quatre ans », que nous avons présentée dans le chapitre précédent.

Nous avons étudié six manuels de cette génération : Belin (1996), Bordas, Bréal, La Découverte, Hachette et Hatier.

Tous ces manuels sont structurés de façon identique. Chaque chapitre ou dossier est en effet généralement composé d'une introduction (ou sensibilisation pour le manuel Hachette), d'une partie composée de dossiers documentaires, d'une synthèse et d'une partie activités : TD, exercices, tests, contrôles selon les ouvrages. Tous ces manuels sont à présent très colorés, font largement appel aux photos, dessins, schémas graphiques. La présentation est toujours très claire, les parties sont structurées, selon un schéma qui se reproduit à l'identique de chapitres en chapitres.

Quelle place pour le chômage dans ces manuels ?

Quatre de ces manuels présentent un chapitre portant sur la population active : « transformations structurelles de la population active » pour Belin, « la population active » pour Bordas, « la population active : définition et mesure » pour Bréal, « la population active : caractéristiques et structures » pour Hatier. Chacun de ces manuels consacre ensuite, au sein de ce chapitre, une partie au chômage : « emploi et chômage » (Belin), « le chômage » (Bordas), « de la population active au chômage » (Bréal), « chômage et chômeurs » (Hatier).

Les manuels La Découverte et Hachette prennent le parti au contraire de consacrer un chapitre entier au problème du chômage. Il s'agit du chapitre 4 pour le premier, intitulé « le chômage, fléau individuel et collectif » et le chapitre 8 pour le second, intitulé « actifs occupés et chômeurs ».

Tous ces manuels présentent les aspects liés à la définition et à la mesure du chômage, des éléments statistiques de description du phénomène (inégalité selon le sexe, l'âge, le diplôme, etc), des éléments de présentation du brouillage des frontières entre emploi, chômage et inactivité.

Dans trois de ces manuels par ailleurs, on trouve une présentation des causes du phénomène (Belin, La Découverte, Hatier).

Dans le manuel Bordas, on trouve également une partie intitulée « des conditions de vie de plus en plus dures » qui décrit les conséquences économiques et sociales du chômage et les difficultés des chômeurs.

Des définitions « classiques » assorties d'une réflexion sur le brouillage des frontières entre emploi, chômage et inactivité

Tous les manuels donnent les définitions traditionnelles du chômage, selon le BIT, l'ANPE et l'INSEE. La plupart illustrent ces définitions à l'aide de documents statistiques précisant les différences d'effectifs selon les sources de mesure.

Par ailleurs, on trouve également dans l'ensemble de ces manuels une réflexion sur la difficulté de plus en plus grande de classer un individu dans une catégorie bien définie. Certains manuels présentent ainsi le schéma des « trois cercles » de Freyssinet (La Découverte, Hachette), d'autres évoquent le halo du chômage (Belin, Bréal, Hachette, Hatier).

Une grande diversité dans le choix qui est fait de présenter ou non les causes du chômage

On constate un partage égal dans cette génération de manuels entre ceux qui ont choisi de réfléchir aux causes du phénomène et ceux qui ont pris le parti de s'en tenir à une approche descriptive.

Les manuels Bordas, Bréal et Hachette ont fait le choix de la conformité par rapport au programme officiel. Ils en restent ainsi à une analyse descriptive du phénomène du chômage, même si leur analyse des contours du phénomène est beaucoup plus approfondie que les manuels des générations précédentes (très nombreux documents statistiques notamment).

Les manuels Belin et Hatier proposent quant à eux des théories explicatives du chômage. Le manuel Belin le fait à l'aide d'un simple document, un tableau présentant plusieurs analyses du chômage (analyse conjoncturelle, classique,

keynésienne, néoclassique, structurale, marxiste) avec une colonne sur les causes du chômage pour ces différentes analyses et une colonne sur les remèdes proposés. Le manuel Hatier propose trois documents rassemblés dans une partie intitulée « comment expliquer le chômage » : le premier s'interroge sur le rôle de l'évolution démographique sur l'accroissement du chômage en montrant que ce n'est pas une cause essentielle du phénomène ; le deuxième met en évidence le phénomène de chômage keynésien lié à une croissance économique (et donc à une demande) insuffisante ; le troisième enfin s'interroge sur le progrès technique comme facteur de chômage, en distinguant notamment le court terme et le long terme.

Enfin le manuel de La Découverte insiste davantage sur les solutions envisageables, mais cela le conduit de façon concomitante, à passer en revue les causes potentielles de ce phénomène. Il évoque ainsi notamment le travail des femmes ou le progrès technique.

2.1.5. Comparaison des manuels 2000

Les manuels 2000 portent sur le programme paru en 1999. A la suite d'une consultation, ce programme a ensuite été quelque peu « toiletté » et republié en août 2000. Mais les modifications ont été marginales, et rien n'a changé notamment en ce qui concerne le chômage. Les manuels parus au printemps 2000 pour la rentrée 2000 – 2001 ont donc été élaborés sur la base de ce programme.

Nous avons étudié cinq manuels de la génération 2000 : Bordas, Bréal, Hachette, Hatier et Nathan. Ces manuels ne dénotent pas de changement majeur dans leur structure, par rapport aux manuels de la génération précédente. Tous continuent de proposer, au cœur de chaque chapitre un important dossier documentaire agrémenté de questions.

Un maintien de la distinction BIT/ ANPE malgré les prescriptions officielles

Nous avons vu dans la section précédente que les instructions officielles précisent explicitement pour ce programme 2000 qu'il ne convient pas de rentrer dans des considérations « techniques » relatives à la distinction entre chômage au sens du BIT et ANPE.

Or tous les manuels étudiés, sans exception, continuent à donner, à travers les document qu'ils proposent, les définitions du chômage au sens du BIT de l'ANPE et de l'INSEE.

On trouve également toujours, comme dans la génération précédente, la présentation du brouillage des frontières entre l'emploi, le chômage et l'inactivité ou la présentation du halo du chômage, insistant sur les différences d'effectifs issus des différentes mesures du chômage.

Une présence générale de quelques éléments explicatifs du chômage

Tous les manuels 2000, à des degrés très divers cependant évoquent à un moment ou à un autre les causes du phénomène.

Le plus bref est le manuel Bréal qui présente simplement un schéma récapitulatif dans la synthèse de son chapitre consacré à l'emploi et au chômage dans lequel on trouve l'idée selon laquelle « le chômage a augmenté depuis 1974 car les créations d'emploi sont insuffisantes ».

Le manuel Bordas recense, dans un tableau synthétique, plusieurs causes du chômage : l'insuffisance de la demande de biens et services, la non rentabilité des entreprises, l'inadaptation de l'offre de travail aux changements technologiques et aux besoins des entreprises. Les analyses théoriques correspondantes (chômage classique et chômage keynésien notamment) ne sont cependant pas citées.

Le manuel Hatier donne également quelques éléments d'explication du chômage, dans une partie intitulée « comment expliquer le chômage ? » : le facteur démographique (un document pose la question de savoir s'il y a trop d'actifs), la croissance insuffisante et le progrès technique.

Le manuel Hachette introduit les explications théoriques du chômage dans sa nouvelle édition. Sont présentées ainsi la thèse du déversement, la thèse du chômage volontaire liée à l'existence du SMIC, la remise en cause de cette thèse par un texte d'A. Barrère et un extrait de texte de J. Gautié insistant sur le fait que « l'expérience française ne permet pas d'établir que le salaire minimum a eu un impact négatif significatif sur l'emploi ».

Le manuel Nathan enfin, évoque le progrès technique, l'augmentation de la population active ou le ralentissement de la croissance.

Ainsi, alors qu'en 1987 on avait pu assister à un certain « retour en arrière » de certains manuels compte tenu des limitations à l'interprétation du programme imposées dans les instructions officiels, ce même mouvement n'a pas lieu en 2000. Les instructions limitent clairement la présentation de la définition du chômage, en insistant sur le fait qu'il ne faut pas entrer dans des considérations techniques. Pourtant, l'ensemble des manuels continuent à entrer dans le détail de la présentation des différentes sources de mesure du chômage, de la distinction entre les différentes définitions, et à présenter les écarts d'effectifs issus de ces différentes méthodes de calcul.

2.2. Analyse des contenus des manuels de terminale

2.2.1. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1968

Nous avons étudié trois manuels portant sur ce premier programme. Le manuel Dunod de 1971, le manuel Masson de 1974 et le manuel Nathan de 1979. Les deux premiers, antérieurs (ou datant juste de la même époque) à la rupture de croissance de 1974, sont quasiment exclusivement centrés sur la croissance et le développement, de façon tout à fait conforme au programme officiel. Le chômage n'est absolument pas évoqué, dans aucun des deux.

Pour ce qui concerne le manuel Nathan de 1979, le contexte est un peu le même que celui qui prévalait lors de la parution de manuel Hatier de 1978 ; le programme n'a pas changé, mais la situation économique, elle, s'est profondément transformée, et on ne peut plus, à la fin de la décennie soixante-dix, ignorer la montée du chômage.

C'est ainsi que le manuel Nathan 1979, dans une partie portant sur l'évolution du capitalisme depuis la deuxième guerre mondiale, consacre un dossier à la France, et évoque, à cette occasion, les déséquilibres liés à la croissance. Un paragraphe est alors consacré au chômage, à partir de la question « : pourquoi une progression rapide du chômage ? ». On ne trouve pas dans ce manuel de définition du chômage, mais on recherche les causes du phénomène. Trois sont évoquées dans l'ouvrage, à partir d'un document extrait de la revue *Economie et statistiques* : des rigidités de structure pouvant expliquer un certain chômage

frictionnel (inadéquation par exemple entre le système de formation professionnelle et les besoins qualitatifs des employeurs), un taux de croissance trop faible, et la recherche par les entreprises d'une substitution du capital au travail.

A un autre endroit du manuel, on peut noter également qu'on trouve posée la question de la réduction de la main d'œuvre immigrée pour réduire le chômage. Mais l'auteur du texte (non précisé dans le manuel) répond négativement en expliquant que le départ des immigrés ne ferait pas véritablement baisser le chômage dans la mesure où « la main d'œuvre immigrée est plutôt un facteur complémentaire dont la production ne peut se passer, du moins à court terme ».

Les théories ne sont cependant pas citées dans ce manuel.

2.2.2. Comparaison des manuels portant sur le programme de 1983

Rien dans le programme de 1983 n'a trait au phénomène du chômage. Le seul changement sur le thème du travail consiste en l'introduction d'une partie sur les marchés du travail, avec un point de cette partie intitulé offre et demande d'emploi.

Nous avons étudié sept manuels portant sur ce programme, parus entre 1983 et 1990 : Nathan 1983, Scodel 1983, Hatier 1986, Nathan 1987, Hatier 1988, Armand Colin 1989 et Nathan 1990. Tous ces manuels prennent en compte le phénomène du chômage, qui est devenu massif dans les années quatre-vingt.

Mais compte tenu de l'absence de consignes précises dans les instructions officielles, on assiste à une grande diversité dans la façon dont ce phénomène est abordé.

Une présentation assez générale mais non systématique de la définition du chômage

Trois manuels ne présentent pas de définition du chômage : il s'agit du manuel Nathan (1983) qui, d'une manière générale, ne consacre pas une place importante au chômage et les manuels Hatier 1986 et 1988, qui comportent au contraire une partie théorique assez développée mais qui considèrent sans doute que la définition de la notion de chômage fait partie des acquis de la classe de seconde.

Les autres manuels précisent tous une définition du chômage et présentent généralement la distinction entre BIT et ANPE. Le manuel Armand Colin présente

même un document mettant en évidence les différences entre les systèmes français et japonais de comptabilisation des chômeurs. Le manuel Nathan 1990 présente quant à lui une fiche méthodologique consacrée à la mesure du chômage, dans laquelle il est précisé que le « concept est en grande partie conventionnel et dépend donc en grande partie des instruments utilisés pour l'appréhender ».

Une présence des théories explicatives du chômage dans tous les manuels

L'ensemble des manuels portant sur le programme 1983 se sont interrogés, à des degrés divers, sur les causes du chômage et les théories explicatives de ce phénomène.

C'est ainsi que tous (sauf le manuel Nathan 1983 qui présente uniquement la théorie marxiste et la théorie keynésienne) présentent le clivage traditionnel entre la théorie néoclassique du chômage volontaire et la théorie keynésienne du chômage involontaire.

Le manuel Scodel étudie en outre la théorie marxiste, la théorie de la segmentation du marché du travail ou la théorie du déséquilibre. Il prend en compte par ailleurs également certaines causes plus « empiriques » du chômage, comme la transformation du mode de production, l'affaissement de la demande globale ou l'accélération du progrès technique. Le manuel Hatier 1986 présente la théorie du déséquilibre et la théorie de la régulation, en termes de transformation du rapport salarial (l'édition 1988 du manuel Hatier y ajoutera la théorie du salaire d'efficience). Le manuel Nathan 1987 présente également la théorie marxiste et la théorie du déséquilibre, ainsi que certaines explications qu'il qualifie de « partielles » telles que l'accroissement de la population active, un écart entre les qualifications existantes et les qualifications nécessaires, le progrès technique, le ralentissement de la croissance ou encore le chômage frictionnel. Le manuel Armand Colin 1989 se contente du débat traditionnel évoqué plus haut. Quant au manuel Nathan 1990, il ajoute au débat précédent la présentation de la théorie du déséquilibre et de la théorie marxiste.

2.2.3. Comparaison des manuels de la génération 1995

En 1995, un nouveau programme de terminale entre en vigueur, issu de la rénovation pédagogique des lycées, qui entraîne la disparition de la section B au profit d'une série ES.

C'est également à ce moment-là que le chômage fait son entrée dans les textes officiels relatifs à la classe de terminale, dans la deuxième colonne du programme, celle des « notions que les élèves doivent acquérir ».

Nous avons étudié six manuels de la génération 1995 : Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte et Nathan.

Du point de vue de la structure, quatre de ces six manuels sont construits de façon similaire, à quelques variantes près : une introduction au chapitre, un dossier documentaire, une synthèse.

Seul le manuel Hachette conserve la présentation d'un cours entièrement rédigé par les auteurs de l'ouvrage (un ouvrage de travaux dirigés vient compléter le manuel de cours).

Quant au manuel de La Découverte, il débute chaque chapitre par un texte de spécialiste (J. Freyssinet pour le chapitre « Emploi et chômage ») et propose ensuite plusieurs dossiers courts, organisés autour d'un thème et composés de documents et de questions.

Une présence affirmée du chômage dans tous les manuels de la génération

L'ensemble de ces manuels accorde une place non négligeable au phénomène du chômage, et quatre d'entre eux font même apparaître le chômage dans le titre de l'un de leurs chapitres. C'est le cas des manuels Bordas (chapitre 3 intitulé « Travail, emploi, chômage »), Bréal (chapitre 5, intitulé « Marché du travail et chômage », Hachette (chapitre 3 intitulé « Travail, emploi, chômage ») et La Découverte (chapitre XIX intitulé « Emploi et chômage »).

Le manuel Hatier comporte un chapitre intitulé « Travail et emploi » correspondant à l'item du programme, mais deux dossiers sur cinq de ce chapitre sont consacrés directement au chômage. Quant au manuel Nathan, le thème 4 est intitulé « Population active et marché du travail », mais là encore, deux parties sur quatre de ce chapitre sont consacrées au chômage.

Le chômage : une notion définie dans la quasi totalité des manuels

Seul le manuel Bréal ne présente aucune définition du chômage. Cet ouvrage fait visiblement le choix de renvoyer les élèves à leurs cours de la classe de seconde. En effet, en ouverture du chapitre, une liste de concepts est proposée sous le titre « vérifiez vos acquis ». Dans cette liste, on trouve notamment les concepts de chômage et de chômage conjoncturel.

L'ensemble des autres manuels propose une définition du chômage, et, le plus souvent, la distinction classique entre chômage au sens du BIT et chômage au sens de l'ANPE.

Une forte présence des théories explicatives du chômage

« Les analyses du chômage » (Bordas), « Les théories appréhendent imparfaitement le marché du travail » (Bréal), « Les explications théoriques du fonctionnement du marché du travail et du chômage » (Hachette), « Les causes du chômage » (Hatier), « L'approche néoclassique du marché du travail » et « Approfondissement ou rejet de l'approche néoclassique » (La Découverte), « Comprendre le chômage », avec « Des analyses multiples » et « Des approches théoriques divergentes » (Nathan).

Ces titres de parties attestent donc du fait que tous les manuels de la génération 1995 accordent une place non négligeable aux explications théoriques du phénomène du chômage, alors même que le terme de chômage apparaît simplement dans la colonne des notions à connaître. On ne trouve aucune limitation à l'interprétation de sa place dans la troisième colonne du programme, aussi les manuels vont-ils très loin dans l'analyse des contours, des explications et de la recherche de solutions au problème.

Les théories généralement évoquées sont :

- la théorie néoclassique (Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte),
- la théorie de la recherche d'emploi (Bordas, Bréal),
- la théorie keynésienne (Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte),
- la distinction chômage classique / chômage keynésien dans la théorie du déséquilibre (Bordas, Bréal, Hachette, La Découverte, Nathan),
- l'analyse marxiste (Hachette, Nathan),
- la théorie des insiders / outsiders (Bordas, La Découverte),
- la théorie du capital humain (Bréal),

- la théorie des contrats implicites (Bréal),
- la théorie des salaires d'efficience (Bréal, La Découverte),
- la théorie de la discrimination (Bréal),
- le phénomène d'hystérésis du chômage (Bordas),
- la question du lien entre baisse des salaires et lutte contre le chômage (F. Aftalion / Galbraith) (Bordas).

Le manuel Hachette évoque également des facteurs démographiques et sociaux et des facteurs liés au processus productif (croissance économique, recherche de compétitivité). Quant au manuel La Découverte, il évoque également le débat autour de la réduction du temps de travail et de la création d'emplois.

Certains manuels on le voit, et notamment Bréal et Bordas, ont une volonté forte de mettre en avant la complexité du phénomène du chômage et la difficulté de l'expliquer.

2.2.4. Comparaison des manuels de la génération 1999

Les manuels de cette génération portent sur le programme « toiletté » de 1998. Le chômage est là encore présent, dans le premier chapitre « Travail et emploi » dans la colonne des notions essentielles. Dans le document d'accompagnement du programme de la classe de terminale il est précisé qu'on doit discuter l'analyse qui lie le chômage au coût du travail, de même que le lien entre flexibilité et emploi.

Comment les manuels de la génération 1999 ont-ils interprété ces nouvelles dispositions ? Nous avons étudié sept manuels de la génération 1999 : les manuels Belin, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte et Nathan.

Un plan qui intègre les nouveautés du programme

De façon très nette, les manuels de cette génération prennent en compte les consignes officielles concernant la relation entre le coût du travail et le chômage et la relation flexibilité – emploi. Tous ces manuels intègrent en effet des parties dans leur plan qui traitent de ces discussions.

Le manuel Belin propose un chapitre (n°5) sur « La relation salaire-emploi », et le chapitre 6 comporte une partie intitulée « Flexibilité et emploi ». Le manuel Bordas, dans son chapitre 5 consacre une partie à la « Précarité et flexibilité croissantes du marché du travail » et une autre partie à la question « Le coût du travail a-t-il un effet sur le chômage ? ». Le manuel Bréal consacre le chapitre 4 à « La relation salaire – emploi » et une partie du chapitre 5 à la flexibilité du travail. Le manuel Hachette intitule une partie de son chapitre 2 « Marché du travail, salaire et emploi » et une autre partie du même chapitre « La flexibilité, une réponse au chômage ? ». Le manuel Hatier introduit son chapitre 3 par une série de petits extraits mettant en cause le SMIC, et les revenus minimums d'une façon générale, comme facteur de chômage. Une partie de son dossier consacré aux analyses théoriques du marché du travail est intitulée « Les nouvelles analyses de la rigidité des salaires et du chômage involontaire », et une partie du dossier consacré au chômage a pour titre « Chômage et fluidité du marché du travail ». Le manuel La Découverte, à la suite du texte de spécialiste qui reste globalement inchangé par rapport à l'édition précédente, propose deux nouveaux dossiers, intitulés respectivement « Quelle flexibilité ? » et « Coût du travail et emploi ». Le manuel Nathan enfin consacre une partie de son chapitre 4 à « La relation salaire – emploi ».

Une constante : la définition du chômage et la distinction BIT / ANPE

De façon intangible, on retrouve dans tous ces manuels (excepté le manuel Bréal qui, comme l'édition précédente, ne propose pas de définition du chômage, et le manuel Nathan) la définition du chômage au sens du BIT et de l'ANPE . La plupart des manuels prolonge encore cette recherche des contours du concept, en insistant sur le concept de sous-emploi au sens du BIT, et sur le brouillage des frontières entre emploi, inactivité et chômage.

Les théories « traditionnelles » restent présentes malgré l'introduction des nouvelles consignes.

On retrouve dans les manuels 1999 les théories « traditionnelles » du chômage, telles qu'elles ont déjà été présentées dans les éditions précédentes, et notamment :

- la théorie néoclassique (Belin, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte, Nathan),
- la théorie de la recherche d'emploi (Hatier),
- la théorie keynésienne (Belin, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte, Nathan),
- la distinction chômage classique / chômage keynésien dans la théorie du déséquilibre (Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte),
- l'analyse marxiste (Hachette),
- la théorie des insiders / outsiders (Hachette, Hatier, La Découverte),
- la théorie des salaires d'efficience (Bordas, Hachette, Hatier, La Découverte),
- la théorie du dualisme (Hachette),
- la question du lien entre baisse des salaires et lutte contre le chômage (F. Aftalion / Galbraith) (Bordas),

Bordas évoque également le progrès technique ou la mondialisation comme acteurs de chômage. Hatier évoque également la relation entre le progrès technique et l'emploi.

Conclusion : une intégration de certaines questions avant les programmes lorsqu'elles font débat dans la société, une adaptation aux consignes lorsque celles-ci sont précisées.

Au total, les manuels de seconde ou de terminale intègrent généralement plus vite que les programmes les questions qui font débat dans la société et qu'on ne peut ignorer.

Lorsque les programmes ne citent pas une notion dont on ne peut pas ne pas parler, les manuels l'intègrent et en tracent les contours de façon assez complète. Comment en effet « baliser » et restreindre l'étude d'une notion qui n'est pas au programme ? On trouvera ainsi dans certains manuels, y compris en classe de seconde, des parties entières des manuels traitant du problème du chômage, de sa définition, de sa mesure, des inégalités du phénomène de ses conséquences de ses causes ou de ses solutions.

Mais ces manuels cherchent également à respecter ces programmes lorsque ceux-ci ou les instructions qui les accompagnent sont assez précis. C'est ainsi que lorsque le programme précise qu'on doit s'en tenir à une analyse descriptive du phénomène, certains éditeurs font « marche arrière » en retirant certaines analyses théoriques de leurs ouvrages. Ou encore, lorsque les programmes ou les instructions précisent qu'on doit étudier particulièrement tel point du programme, ce point se retrouve dans tous les manuels de la génération correspondante.

Le seul contre-exemple concerne la définition du chômage. Alors que le programme de seconde 2000 précise qu'on ne doit pas insister sur les considérations techniques relatives à la distinction entre définition au sens du BIT et au sens de l'ANPE, l'ensemble des manuels 2000 continue à présenter cette question, conscients sans doute qu'ils sont de l'importance de cette différence, pour montrer et expliquer aux élèves l'aspect conventionnel de la construction des indicateurs, de celui de la mesure du chômage notamment.

Ainsi, il semblerait que plus les programmes et instructions qui les accompagnent sont précis, plus les contenus des manuels tendent à respecter ces prescriptions et à s'uniformiser. Cette constatation va dans le sens d'une évolution des programmes vers davantage de précision, pour garantir l'homogénéisation des contenus enseignés aux élèves, de la classe de terminale notamment.

Section III : L'influence des sujets de baccalauréat sur les programmes officiels

3.1. Les sujets de baccalauréat : « en avance » sur les programmes officiels ?

3.1.1. Un écart Sujets/programmes existant dès l'origine du baccalauréat série B

Dès l'origine, un écart important peut être constaté entre les exigences des sujets de baccalauréat et les intitulés de programmes officiels.

On l'a vu en effet lors de l'étude des programmes de sciences économiques et sociales (chapitre VIII), la notion de chômage apparaît explicitement, et pour la première fois, dans le programme de 1995 de terminale ES. Pourtant, bien avant cette date, comme en témoigne la liste des sujets de baccalauréat, il est demandé aux candidats de réfléchir à des questions portant sur le phénomène du chômage.

C'est ainsi qu'on trouve pour la première fois le terme de chômage dans un énoncé de sujet en juin 1975 (voir chapitre VIII). On voit bien ici le lien direct qui existe entre les « questions socialement vives » et les sujets de baccalauréat. En effet, ce sujet prend directement en compte le retournement économique de 1974, et le fait que, même si le chômage commence à s'accroître dès les années soixante en France, ce phénomène va prendre une plus grande ampleur à partir du milieu des années soixante-dix. Or cette question n'est pas au programme. Ni la notion de chômage, ni celle de crise ne figurent dans les textes officiels. Par contre, dans le programme suivant, celui de 1982, le chapitre 8 de la première partie est intitulé : « Les crises, leurs différents aspects, les politiques de lutte contre la crise ». La crise économique fait ainsi son entrée dans les programmes officiels, sept ans après le premier sujet de baccalauréat portant sur cette question.

Autre exemple, le sujet donné à Lille en juin 1977 : « La croissance économique évite-t-elle le chômage ? Le candidat utilisera ses connaissances et les documents ci-dessous en fondant son raisonnement sur l'expérience des principaux pays industrialisés du Monde capitaliste après la Seconde Guerre Mondiale ».

Pour traiter un tel sujet, un lycéen de terminale B devait maîtriser quelque peu le concept de croissance économique – alors au programme – mais aussi celui de chômage. Or, la notion de chômage n'apparaît pas dans les programmes initiaux de 1968. De même, les instructions officielles (B. O. N° 37 du 24 oct. 1968) n'évoquent pas la notion de chômage.

En outre, pour traiter correctement le sujet proposé, les élèves devaient également pouvoir faire le lien entre deux concepts (la croissance et le chômage), dont l'un ne figure pas dans le programme

Une analyse détaillée de deux sujets proposés au baccalauréat (l'un en juin 1986 et l'autre en juin 1998) et de leurs rapports au programme en vigueur à l'époque où ils ont été donnés aux candidats, nous permettra de mesurer davantage l'écart existant entre outils d'évaluation finale et contenus à enseigner.

3.1.2. Sujet donné à Montpellier en juin 1986 : « Le rétablissement des profits est-il suffisant pour améliorer la situation de l'emploi ? »

Le sujet de baccalauréat proposé en Juin 1986 à Montpellier s'intitulait : « Le rétablissement des profits est-il suffisant pour améliorer la situation de l'emploi ? Les documents peuvent être contradictoires et sont donnés sans ordre précis ».

Ce sujet illustre à nouveau l'importance des questions chaudes dans la conception des sujets. En effet, on assiste dès la fin des années soixante- dix à la montée de ce débat dans la société, notamment avec la mise en place du plan Barre : ce plan, instauré en septembre 1976, avait effectivement pour objectif principal la modification du partage de la valeur ajoutée en faveur des profits. Dans ce but, il fallait parvenir à une baisse de l'inflation et à une relance de l'investissement productif grâce à l'austérité financière. Les mesures prises dans ce cadre ont été :

- blocage des prix jusqu'en janvier 1977 (avril pour les tarifs publics) et limitation ultérieure à une hausse de 6,5 % ;
- baisse de la TVA de 20 à 17,6 % à dater du 1^{er} janvier 1977 ;
- hausse des impôts (4 à 8 % pour les contribuables ayant payé plus de 20000 F d'impôt sur le revenu, 4 % pour les sociétés) et de la vignette (15 %) ;
- majoration des cotisations d'assurance maladie ; indemnisation des paysans victimes de la sécheresse.

Il s'agit d'accroître le taux de marge afin de favoriser une reprise économique fondée sur une logique d'offre. Cette politique s'oppose à celle qui a été menée entre 1974 et 1976 par J. Chirac (alors Premier Ministre de V. Giscard d'Estaing) et qui constituait une relance keynésienne par stimulation de la demande.

Ce débat se poursuit avec les déclarations du Chancelier Schmidt à la fin des années soixante-dix (on parlera ensuite du « Théorème de Schmidt »), suivant lesquelles : « les profits d'aujourd'hui permettent les investissements de demain, qui créeront les emplois d'après-demain ».

Ce débat politique est très clairement mis en évidence par les documents proposés en accompagnement de l'intitulé du sujet. La déclaration du chancelier Schmidt figure ainsi dans un des documents du sujet, le document V, qui est un texte extrait d'un manuel de macroéconomie (V. Levy - Garboua et B. Weymuller, 1981). Le Document VI, ayant pour titre « deux points de vue sur les utilisations du profit » présente par ailleurs un débat entre le parti communiste français (document VI.A) et le patronat français (document VI.B) : les deux parties admettent l'idée d'une insuffisance des profits des entreprises, mais ils l'expliquent différemment. Pour le premier, les difficultés des entreprises proviennent notamment du fait que

des gâchis financiers considérables et qui ne semblent pas se réduire, expliquent la différence entre profits réels et profits affichés par les entreprises :

- depuis des années une part croissante des richesses des entreprises est prélevée en revenus financiers sous forme de dividendes pour les patrons, les dirigeants et les actionnaires ;
- depuis des années une part croissante des richesses est utilisée en opérations financières, qu'il s'agisse des exportations de capitaux, qu'il s'agisse encore de placements financiers divers, de prêts, de dépôts dans les banques ou de spéculation sur les monnaies ;
- enfin les intérêts versés par les entreprises augmentent (...). Les banques par leurs critères de distribution de crédits incitent les entreprises à un comportement spéculatif et à l'exportation de capitaux (Extrait d'un texte de A. Faure dans la revue du PCF *Economie et politique*, juillet - août 1983).

Pour le représentant du patronat français (F. Ceyrac), au contraire,

Par le biais de l'impôt et de l'investissement, l'essentiel du profit est remis en circulation dans l'intérêt général. (...) Quant à l'autre partie, les actionnaires, dans le meilleur des cas, n'en reçoivent qu'une partie. Il est normal que les capitaux qu'ils ont engagés dans l'entreprise soient rémunérés, en raison du risque qu'ils ont couru (...). Finalement, le profit se trouve dans sa majeure partie affecté à un usage général. Il est, d'autre part, la condition indispensable de tout progrès social : sans profit, une entreprise périclète, puis meurt, entraînant dans sa chute les salariés qui lui ont fait confiance. (Extrait d'un ouvrage de F. Ceyrac, ex-président du C.N.P.F., *Les dossiers de l'économie de liberté*, Editions France - Empire, 1977)

Au plan scientifique et théorique par ailleurs, ce débat existe déjà chez les auteurs classiques ou chez Marx. On trouve notamment chez A. Smith, économiste classique, la théorie du fond de salaire : le salaire constitue en effet du capital avancé (chez les classiques comme chez Marx) et pour A. Smith, on ne peut avancer les salaires que si on dispose d'un capital suffisant. Et pour cela, il faut disposer d'un profit suffisant également. Un tel sujet suppose donc finalement que les élèves possèdent certaines connaissances théoriques et qu'ils maîtrisent également quelques éléments de l'histoire de la pensée économique. Dans les documents proposés, ces connaissances théoriques nécessaires apparaissent de façon explicite. Dans le document V, on trouve ainsi les notions de « chômage classique » et de « chômage keynésien » :

Le diagnostic qu'une forme de chômage contemporain est de type "classique" explique l'intérêt porté ces dernières années aux "politiques d'offre" améliorant la compétitivité de la production et favorisant l'investissement dans le but d'accroître les capacités de production et l'équipement de postes de travail, et de réduire les coûts de production (Levy -Garboua V. et Weymuller B. , 1981).

Les auteurs du texte rappellent d'ailleurs que le « théorème de Schmidt » est une thèse qui s'appuie sur le diagnostic de l'existence d'un chômage classique. Plus loin, le même document met en avant le raisonnement keynésien :

En sens inverse, les keynésiens soulignent qu'une politique de réduction des salaires menée dans le but de favoriser les profits des entreprises et par la suite des investissements créateurs d'emplois, risque à court terme d'accroître le chômage lié à la demande et que devant la baisse d'activité, les entreprises peuvent hésiter à engager des projets, ce qui tue dans l'œuf la relance d'investissements. Par ailleurs, il n'est pas sûr que les investissements seront bien des investissements de capacité et non principalement des investissements de substitution d'emploi (automatisation, etc...) (Levy -Garboua V. et Weymuller B. , 1981).

Le débat chômage classique, chômage keynésien, mis en évidence notamment par E. Malinvaud dans le cadre de la théorie des équilibres à prix fixes (ou théorie du déséquilibre) est donc explicitement présent dans les documents accompagnant le sujet. Or, pour pouvoir utiliser un tel document dans le cadre d'une dissertation, les élèves doivent avoir étudié cette théorie explicative du

chômage. Cependant, aucune référence à cette théorie (ni à aucune autre d'ailleurs) ne figure dans le programme de 1982 ni dans les instructions officielles accompagnant ce programme.

Les documents VII et VIII présentent également des concepts que les élèves ne peuvent ignorer pour pouvoir prétendre répondre à la question posée par le sujet. C'est le cas notamment du document VII, intitulé « l'investissement contre l'emploi aux Etats-Unis ? », qui présente un tableau détaillant l'investissement total américain en investissement de capacité, investissement de rationalisation, investissement de remplacement. Ce tableau est extrait de l'ouvrage d'un économiste hétérodoxe, A. G. Frank (*Crisis*, Ed. Holmes and Meir, 1981). Il implique donc non seulement que les élèves sachent distinguer les différents types d'investissement, mais aussi et surtout qu'ils soient capables de faire un lien entre ces concepts et l'emploi ou le chômage. Or, ni ces notions, ni l'indication que l'on peut et/ou que l'on doit traiter des questions transversales ne figurent explicitement dans le programme de l'époque.

Enfin, dans le document VIII, intitulé « Investissement et rentabilité », extrait de la revue *L'Expansion*, on trouve le passage suivant :

En France, l'emploi augmente là où l'investissement est faible, notamment dans les services, et il recule dans les secteurs dont les besoins en capital ont crû le plus rapidement (agriculture, sidérurgie, industries de consommation). Tous les indicateurs expriment une amplification de cette "intensité capitaliste", c'est-à-dire du capital investi par unité produite. Dans l'industrie française, de 1970 à 1979, le coût d'usage du capital a augmenté de 5% par an en francs courants et le coût salarial de 11,9%. Comment hésiter ? (Extrait d'un article de M. Herblay, *L'expansion*, 4 juin 1982).

Le concept d'intensité capitaliste ne figure pas non plus dans le programme, et les élèves ne peuvent pas comprendre ce texte sans connaître cette expression. La précision « capital investi par unité produite », figurant dans le texte, est insuffisante pour utiliser de façon pertinente ce document dans une argumentation de dissertation.

3.2.3. Sujet donné dans les Centres étrangers en juin 1998 : « La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ? »

Le sujet de baccalauréat proposé en Juin 1998 dans les Centres étrangers s'intitulait : « La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ? » Ce sujet porte typiquement sur la question des causes du chômage. Mais il fait également référence à des questions relatives au commerce international. C'est donc à nouveau un sujet qui croise deux thèmes différents du programme.

On retrouve pour ce sujet l'importance des questions qui font l'objet d'un débat politique et social. En effet, l'idée selon laquelle les pays étrangers « nous prennent nos emplois » a été très présente dans le débat social du début des années quatre-vingt. On gardera en mémoire l'image d'un député brandissant à l'Assemblée Nationale un soutien-gorge produit en Asie en expliquant que ces importations détruisaient la production textile en France. Aux Etats-Unis également, les débats impulsés par les syndicats insistaient sur les « exportations d'emplois » et le fait que les pays étrangers à bas salaires leur prenaient leurs emplois. C'est parce que ces questions-là se posaient avec une grande acuité dans les débats politiques et sociaux des années quatre-vingt et quatre-vingt dix que ce sujet a été posé.

Là encore, les documents d'accompagnement du sujet présentent ce débat, en allant la plupart du temps à l'encontre de ces idées reçues. Par exemple, le document 2 présente les balances emplois pour la France en 1994, à partir du tableau ci-dessous :

Pays	Exportations 1994 équivalents emplois (milliers)	Importations 1994 équivalents emplois (milliers)	Solde 1994	
			Equivalents emplois (milliers)	Milliards de francs
Allemagne	520	571	51	21
Italie	239	348	- 109	- 29
Royaume-Uni	294	217	77	27
Belgique-Luxembourg	243	258	- 15	- 7
Espagne	209	188	21	9
UE à 12	1672	1777	105	- 29
Etats-Unis	244	281	- 37	- 19
Japon	67	126	- 59	- 26
Chine	34	78	- 44	-10
4 dragons	98	84	14	5
Hors OCDE	778	518	260	111
Monde	3036	2940	96	45

Note :

- équivalents emplois des exportations : emplois créés directement ou indirectement en France par les activités exportatrices ;
- équivalents emplois des importations : emplois qui auraient été conservés en France si les biens importés avaient été produits en France.

Source : *Problèmes économiques*, 10 juillet 1996.

Ce document est assez difficile pour des élèves de terminale. Il implique que ces derniers soient parfaitement capables d'interpréter les chiffres donnés. Pour l'Allemagne par exemple, ils doivent pouvoir expliquer que, en 1994, les exportations de la France vers l'Allemagne ont permis de créer (directement ou indirectement) 520 000 emplois, et que les importations en provenance de l'Allemagne ont fait « perdre » à la France 571 000 emplois. Or, ainsi que le confirme le document 1 de ce même sujet (graphique en bâtons donnant les coûts salariaux horaires ouvriers dans l'industrie en 1995 - en francs pour plusieurs pays), l'Allemagne a des coûts salariaux plus élevés qu'en France à la même période. Le coût salarial horaire ouvrier dans l'industrie s'élève ainsi à 159,4 francs en Allemagne en 1995 (chiffre le plus élevé) contre 96,7 francs pour la France. Par contre, en ce qui concerne les « 4 dragons » (Taiwan, Corée du Sud, Singapour, Hongkong), considérés comme des pays à bas salaires, le solde de la balance emploi de la France est positif : le commerce avec ces pays a permis une création nette d'emplois de 14 000 en 1994. Or, le document 1 montre que pour ces pays, le coût salarial horaire est très nettement inférieur à celui de la France : 24,1 francs pour Hongkong, 29,1 francs pour Taiwan, 36,4 francs pour Singapour et 37 francs pour la Corée. Le rapprochement de ces deux documents permet donc de montrer que ce n'est pas dans les relations avec les pays à bas salaires que la France perd des emplois, mais dans les relations avec des pays comme l'Allemagne par exemple. Cela ne peut s'expliquer qu'en faisant appel au concept de compétitivité structurelle.

Les élèves devaient donc en outre croiser deux documents, ce qui est un exercice assez difficile. Et la notion de balance – emplois ne figure pas au programme de 1995. Ce programme, on l'a vu, constituait cependant une innovation puisqu'il comportait pour la première fois trois colonnes, avec une colonne centrale concernant les notions que les élèves doivent acquérir. Dans la partie concernant l'ouverture internationale, une sous-partie s'intitule « libération des échanges et développement », et les notions de la colonne centrale sont :

compétitivité, termes de l'échange, zone de libre-échange, union douanière, protectionnisme, spécialisation, avantages comparatifs, firmes multinationales, division internationale du travail et dépendance. Les indications complémentaires relatives à cette partie précisent simplement :

On utilisera plus particulièrement les exemples de l'Union européenne et de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), sans rechercher une présentation historique exhaustive. On examinera les problèmes de l'insertion des pays en développement dans les échanges internationaux (B. O. du 15 décembre 1994).

Il n'est ainsi indiqué à aucun moment qu'on pourra chercher à faire le lien entre le développement du commerce international, l'insertion des pays en développement dans ce commerce et l'emploi ou la situation du chômage en France par exemple. De même dans la partie 3 du programme, une sous-partie est consacrée aux « crises et politiques économiques et sociales dans les pays développés » : la notion de chômage apparaît dans la colonne centrale, mais les indications complémentaires ne précisent pas non plus qu'il est possible de faire un lien entre le chômage et l'insertion des pays en développement dans le commerce international. Ces indications complémentaires précisent simplement : « On n'étudiera pas en détail les crises antérieures à 1973. On privilégiera les évolutions contemporaines ».

Ainsi, à partir de deux documents, les élèves devaient être capables de croiser les différentes informations, de faire un lien entre le coût salarial des différents pays et les balances emplois de la France, et d'en déduire qu'il n'y a pas de corrélation directe entre concurrence des pays à bas salaires et chômage, sans que cela ne figure explicitement dans le programme officiel...

Le document 4 donne un extrait d'un texte de D. Rallet, tiré de la revue *Ecoflash* :

Les écarts de salariaux ont longtemps constitué un avantage primordial pour les pays en développement : cependant, dans l'industrie textile, la part des salaires dans les coûts de production ne cesse de baisser [...] (L'industrie textile, *Ecoflash*, N° 57, mars 1987).

Cet argument nous invite à considérer que ce ne sont pas véritablement les coûts salariaux qui sont le facteur déterminant. En effet, l'extrait de texte se poursuit de la façon suivante :

La proximité des centres d'innovation, la présence d'un personnel qualifié donnent un avantage aux entreprises des pays industriels. Dans l'habillement, le handicap le plus décisif pour les pays en développement tient à l'éloignement des marchés et des centres de création de la mode : la maîtrise des délais de production et de livraison, la créativité, la politique de marque et de qualité (stratégie « Benetton » ou « Lacoste ») sont des atouts importants pour les entreprises occidentales. Dans les activités de volume (les « jeans »), les effets d'échelle sont déterminants, le niveau de concentration atteint peut dissuader les pays en développement. Le marché des produits de mode en petites séries leur est peu accessible.

Dans la littérature économique également, on trouve assez largement l'idée selon laquelle la concurrence des pays à bas salaires n'est pas un facteur de chômage pour les pays industrialisés. J.-P. Fitoussi notamment, dans son ouvrage *Le débat interdit*, intitule un paragraphe de son chapitre II, « le fantasme des "dragons" ». Il y écrit :

il n'existe pas de déséquilibre dans les échanges commerciaux de la France avec les nouveaux pays industrialisés d'Asie. Cela signifie qu'un protectionnisme français n'aurait aucune influence bénéfique sur le chômage. La situation serait simplement plus difficile, ici comme là-bas. (...) Le problème de la concurrence des pays à bas salaire existe, et une maîtrise intelligente de nos échanges avec ces pays y apporterait quelque solution. Mais non le protectionnisme qui est proposé aujourd'hui. Nous aurions beau consommer français, des pans entiers de notre industrie ne vendraient plus à l'étranger et fermeraient en conséquence. (p. 42)

Plus loin, dans le même chapitre, mais dans un paragraphe consacré à la « surpopulation relative », il écrit à nouveau :

La prise de conscience de ce que les échanges entre la France et les pays en voie de développement, et notamment les nouveaux pays asiatiques, étaient relativement équilibrés n'a pas apaisé les inquiétudes. On a alors analysé le contenu en travail des produits échangés. Les produits que nous exportons "contiennent" beaucoup moins de travail que ceux qu'on importe. Cela aggraverait notre chômage. Il faut plutôt se

féliciter de cette différence car elle signifie que le travail français est davantage valorisé. On ne peut pas vouloir tout et le contraire de tout. On ne peut souhaiter que le travail français devienne plus efficace et qu'en même temps il se vende au même prix que le travail coréen. L'échange n'est pas inégal si on importe plus de travail qu'on en exporte ; car on exporte un travail à plus forte valeur ajoutée. Certes, sous l'effet de cette concurrence nouvelle, des pans entiers de l'industrie européenne se sont effondrés, mais simultanément aussi, des pans entiers se sont construits. On exporte des Airbus et des TGV. Eut-il été préférable de maintenir intacte notre industrie textile et de ne pas avoir d'industrie aéronautique ? Nos économies sont en perpétuelle mutation, en restructuration permanente, sous l'effet du progrès technique et de l'évolution du commerce international. Des industries vont disparaître parce que d'autres pays se spécialiseront dans ces mêmes industries avec une plus grande efficacité. Mais de nouvelles industries vont apparaître à mesure que ces autres pays, dont le niveau de vie augmente, exprimeront des demandes pour des productions qu'ils ne peuvent entreprendre (pp. 45 – 46).

Les documents du dossier accompagnant ce sujet de baccalauréat présentent également ces débats théoriques. Le document 3 notamment, extrait d'un ouvrage d'A. Brender (1996), fait explicitement référence à D. Ricardo. On peut y lire en effet :

Lorsque nous exportons des marchandises vers un pays et que nous en importons d'autres, que faisons-nous ? Nous échangeons, au travers de produits, notre travail contre le sien. Pourquoi ? Un grand économiste anglais, David Ricardo, a répondu, il y a plus de cent cinquante ans, à cette question : cet échange permet à chacun de se spécialiser dans la production de ce pour quoi il est comparativement le plus efficace [...].

Là encore, il faut avoir étudié D. Ricardo et il faut avoir croisé la théorie du commerce international avec le thème de l'emploi. Or le programme ne prévoit pas ce type de mise en relation. En outre, les auteurs (économistes ou sociologues) ne sont pas cités dans le programme de 1995, pour les élèves ne suivant que l'enseignement de tronc commun. Ils sont au programme de l'enseignement de spécialité. Il est en effet précisé, à la fin de la partie du programme concernant l'ouverture internationale : « Approfondissement en enseignement de spécialité : le rôle de l'échange international dans le développement économique chez Ricardo ». Mais ce sujet donné en juin 1998 concernait les élèves du tronc commun.

Enfin, un texte est extrait d'un article de J.-M. Charpin, « les grands dossiers de 1997 » (*Chroniques économiques*, Descartes et Cie, 1997). Le premier paragraphe de ce document est le suivant :

Dans le cas de la France, il est certes probable que les exportations ont en moyenne moins de contenu en emplois et plus de contenu en qualifications que les importations. Dès lors, un solde négatif des emplois directement lié au commerce extérieur est dans la nature des choses. Mais, symétriquement, les revenus supplémentaires gagnés par le secteur exportateur sont disponibles pour engendrer de l'emploi interne.

On retrouve ici la thèse développée par J.-P. Fitoussi et présentée plus haut. Mais, là encore, ces apports théoriques ne figurent pas dans le programme. En outre, les élèves doivent connaître la distinction qui existe entre secteurs exposés à la concurrence internationale et secteurs protégés. Dans le même document, on trouve en effet l'idée selon laquelle

les emplois menacés par la mondialisation sont très différents de ceux qui pourraient être créés. Cela signifie qu'on ne transforme pas instantanément une ouvrière du textile en infirmière, ou un agriculteur du sud-ouest en gérant de fast-food. On comprend que, pour les personnes directement concernées, la transition soit souvent douloureuse et souvent impossible .

Or cette distinction entre secteur exposé et secteur abrité ne figure pas non plus dans les programmes.

Finalement, on le voit, les enseignants ne peuvent pas, s'ils désirent préparer efficacement leurs élèves à l'évaluation sommative que constitue le baccalauréat, se baser sur les seuls programmes et instructions officielles. Ce sont en fait les sujets de baccalauréat qui vont eux-mêmes conduire à étudier telle ou telle question en classe de terminale ES. Ils font office de jurisprudence et vont guider les enseignants dans la construction de leurs séquences pédagogiques.

On trouve par exemple dans le document complémentaire à l'usage des professeurs, fourni avec le programme de 1995, l'idée suivante :

La compréhension du monde contemporain impose le recours à la pluralité des approches pour un même objet, qui ne peut être étudié qu'en développant une analyse à la fois économique et sociologique. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des analyses théoriques sans pour autant se livrer à des développements excessifs.

C'est la seule indication qui est donnée par les instructions officielles concernant la prise en compte des analyses théoriques.

Or, il existe en sciences économiques plusieurs théories explicatives du chômage. Lesquelles doit-on retenir ?

En fait, ce sont donc les sujets des années précédentes, présentés dans des annales ou des manuels qui vont ainsi aider les enseignants à définir leurs contenus d'enseignement, en fonction notamment des documents accompagnant les énoncés de sujets, documents présentant pour leur part un certain nombre de débats théoriques.

3.2. La dialectique sujets de baccalauréat/programmes : l'exemple de la flexibilité du marché du travail

Dans la sous-partie précédente, on a montré qu'au baccalauréat étaient posés des sujets qui n'étaient pas toujours strictement « conformes » au programme en vigueur.

Dans l'exemple de la flexibilité du marché du travail, on constate que, si dans un premier temps, des sujets apparaissent (sous l'effet de débats qui traversent la société) sans rapport avec le programme, le programme intègre a posteriori la question vive et dès lors de nouveaux sujets sont donnés qui sont conformes au programme.

Nous avons ainsi travaillé sur deux sujets de baccalauréat : un sujet de dissertation, posé en métropole en juin 1995, « La flexibilité du travail peut-elle constituer un remède au chômage ? », et un sujet de question de synthèse, posé en Polynésie en juin 1999, « Vous montrerez que la flexibilité du marché du travail peut avoir à la fois des effets positifs et négatifs sur l'emploi ».

3.2.1. Juin 1995 : un sujet « non conforme » au programme

Le sujet de juin 1995 s'intitule donc « la flexibilité du marché du travail peut-elle constituer un remède au chômage ? ».

On peut déjà noter que le programme en application, lorsque ce sujet est proposé, est toujours le programme de 1982, puisque, on l'a vu dans le chapitre VIII, le projet de toilettage du programme en 1988 a dû être abandonné. Or, dans ce programme de 1982, ni la notion de chômage, ni celle de flexibilité ne sont citées. Le chapitre trois de la première partie de ce programme, on peut le rappeler, s'intitule « Les marchés du travail » et une des sous-parties a simplement pour titre « Offre et demande d'emploi ».

Dans le chapitre sept de la même partie, une sous-partie est consacrée aux crises, à leurs différents aspects et aux politiques de lutte contre la crise. On peut supposer que le fait d'étudier les différents aspects de la crise conduise à parler du chômage mais cela n'est pas explicitement précisé.

Cet intitulé de sujet de baccalauréat était accompagné de six documents :

- le document 1 est un document descriptif, un tableau portant sur l'évolution du taux de chômage et le pourcentage de travailleurs temporaires dans cinq pays (France, Allemagne, Italie, Japon et Royaume-Uni) de 1983 à 1991 (chiffres de deux ans en deux ans). On peut supposer que les élèves connaissent la définition du taux de chômage, même si la notion de chômage en tant que telle ne figure pas explicitement dans le programme de 1988 comme on a pu le voir dans le chapitre précédent ;

- le document 2 est un tableau portant sur le partage de la valeur ajoutée des entreprises françaises (en % de la valeur ajoutée). On y voit clairement que la part de la rémunération des salariés dans la valeur ajoutée a baissé depuis 1980 en France. Pour ce document, le lien avec le chômage apparaît difficilement interprétable pour les élèves. Il faut en effet établir un lien entre la flexibilité du marché du travail et le mode de formation des salaires. Il faut également connaître le sens d'une politique de désindexation des salaires et le fait que la flexibilité du marché du travail peut être un des éléments d'une telle politique. Or, rien n'indique dans le programme qu'un tel lien doive être fait. Là encore, on se trouve en présence d'une question, débattue dans les milieux politiques et/ou sociaux de l'époque, mais qui n'apparaît pas explicitement au programme de la classe de

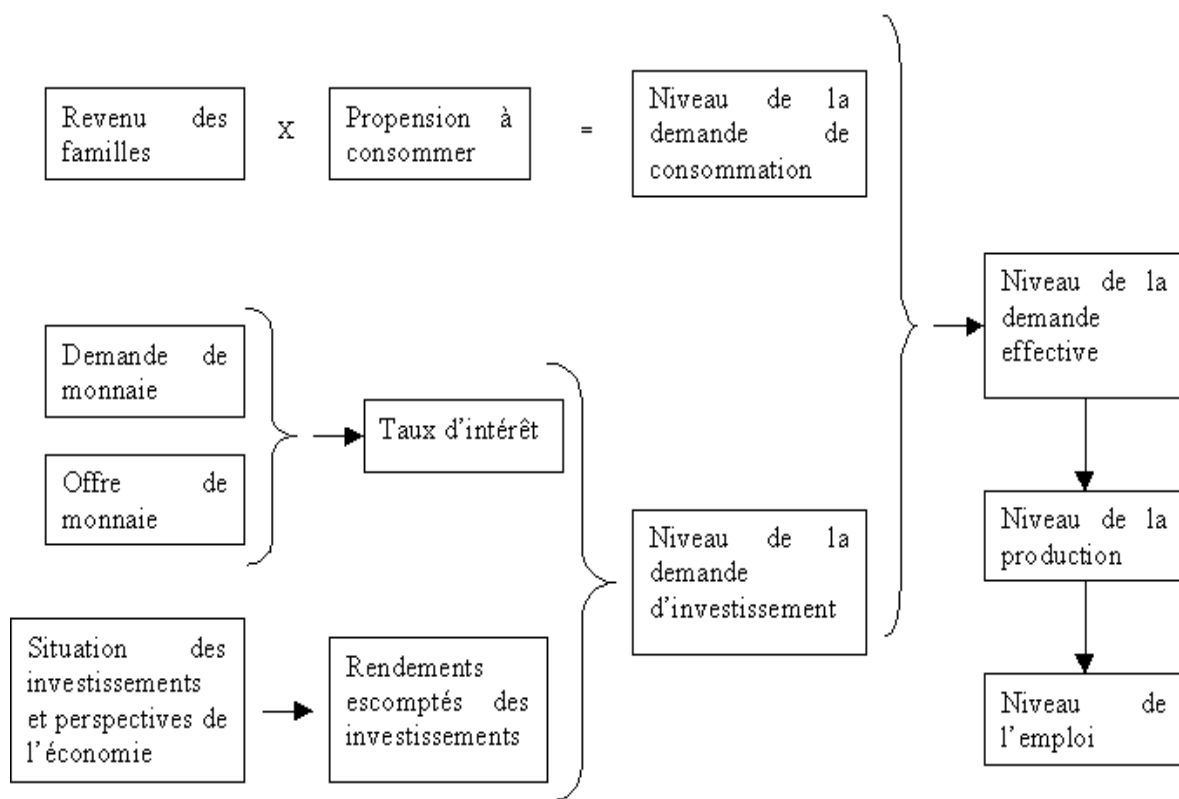
terminale B en sciences économiques et sociales. Lorsque l'ouvrage de J.- P. Fitoussi paraît, en 1995, on y trouve l'idée que la politique de désindexation des salaires a été suivie pendant trop longtemps en France et que c'est peut-être un facteur des difficultés économiques françaises ;

- le document 3 est un texte de D. Clerc, extrait de la revue *Alternatives Economiques* (hors série, 3^{ème} trimestre 1994), dans lequel l'auteur semble défendre la notion de flexibilité : « faute de flexibilité sur les prix, il n'est pas étonnant que nous ayons une flexibilité sur les quantités ... Les chômeurs payent l'addition que les salariés se refusent à payer ». Mais, plus loin, il introduit également des éléments théoriques sur les liens entre productivité et salaire :

Mais des salaires moins élevés réduisent sensiblement l'effort que les salariés sont prêts à effectuer ... La productivité résulte du niveau de salaire : si, en période de montée du chômage, les salaires ne diminuent pas autant que la théorie libérale l'indique, ce n'est pas seulement en raison des rigidités du marché du travail, c'est aussi parce que les employeurs n'y ont pas intérêt, de peur de voir l'implication au travail de leurs salariés se réduire.

D. Clerc fait ici implicitement référence à la théorie des salaires d'efficience, modèle théorique développé au début des années quatre-vingt (modèle de J. Yellen, 1984), justifiant l'existence d'une relation salaire - productivité, et donc d'un salaire d'efficience générateur de sous-emploi (voir la présentation de cette théorie dans le chapitre VII) ;

- de la même façon, le document 4 présente le schéma keynésien, extrait de l'ouvrage de M. Stewart (1973) :



Ce schéma est très compliqué à comprendre s'il n'a pas été vu auparavant en cours. Or, là encore, aucune théorie n'est explicitement présente dans le programme. Rien ne permet donc de penser que les élèves composant au baccalauréat en juin 1995 avaient tous eu une initiation à la théorie keynésienne ;

- enfin, le document 6, extrait d'une étude de l'OCDE de l'emploi de 1994, fait référence, implicitement, à la notion de « coin salarial », représentant l'écart entre ce que reçoit le salarié et ce qu'il coûte à l'employeur :

Les coûts de main d'œuvre non salariaux, cotisations de sécurité sociale à la charge des employeurs, rémunération des heures non ouvrées, etc., qui créent un écart entre ce que les employeurs doivent payer pour engager un travailleur et la valeur de sa production représentent une part importante des coûts de main d'œuvre totaux dans beaucoup de pays depuis une vingtaine d'années.

Là encore, ce document est difficilement compréhensible pour un élève moyen et ne s'inscrit pas dans le cadre du programme officiel.

Au total, ce sujet de juin 1995 sur la flexibilité du marché du travail s'avère être un sujet très difficile pour des élèves de terminale B, et très largement « non conforme » au programme. Ce n'est pas le cas du sujet de juin 1999.

3.2.2. Juin 1999 : évolution du programme, évolution du sujet : un sujet de bac « conforme » au programme

Entre juin 1995 et juin 1999, deux nouveaux programmes ont vu le jour : celui publié au Bulletin Officiel du 15 décembre 1994, qui s'inscrit dans le cadre de la rénovation pédagogique des lycées » et qui entre en vigueur en septembre 1995, et celui de 1998, le programme « toiletté ».

Le sujet posé en juin 1999 en Polynésie est un sujet de question de synthèse qui s'intitule « vous montrerez que la flexibilité du marché du travail peut avoir à la fois des effets positifs et négatifs sur l'emploi ». Cette question de synthèse est précédée d'un travail préparatoire comportant six questions portant sur les trois documents accompagnant le sujet.

Parmi ces trois documents, beaucoup plus accessibles aux élèves que ceux du précédent sujet, un graphique (document 3) extrait de la revue *Alternatives économiques*, décrit l'évolution de la population active occupée, des emplois précaires, du temps partiel et du chômage (en % de la population active pour la France), de 1986 à 1996. Ce document ne présente aucune difficulté de lecture et s'inscrit tout à fait dans le programme. Le document 2 est un tableau, extrait d'un ouvrage présentant *l'Etat de la France* (La Découverte, 1999), qui présente la part des salariés à temps partiel, la variation de l'emploi et le taux de chômage dans quelques pays de l'OCDE en 1996. Dans les questions du travail préparatoire, il est demandé aux élèves de « donner la signification des deux valeurs entourées dans le document 2 ». Ils doivent ainsi expliquer qu'en 1996, 21,4% de la population active japonaise était constituée de salariés à temps partiel, et que le taux de chômage en 1996, s'élevait, au Japon toujours, à 3,40% de la population active. Là non plus donc, aucune difficulté majeure de lecture des données pour un élève de terminale ES, et ce document est tout à fait conforme au programme en vigueur. Les indications complémentaires de la partie 1 du programme de 1995 (sous-partie « travail et emploi ») précisent : « on mettra plus particulièrement l'accent sur les transformations (quantitatives et qualitatives) du facteur travail ».

Plus loin, dans la partie 3 concernant les crises, la notion de flexibilité apparaît dans la colonne centrale. De la même façon, le programme « toiletté » de 1998, inscrit au programme du thème « travail et emploi » la notion de chômage et celle de flexibilité dans la colonne centrale des « notions essentielles ». Dans la troisième colonne, « notions complémentaires », on trouve également la notion de précarité de l'emploi. Enfin, le document 1 est un texte de L. Delattre, extrait d'un « Bilan » du Monde (1997). La première partie de l'extrait est consacrée à la réduction du coût du travail et à la question de la flexibilité des salaires.

Plus bas, on trouve le passage suivant :

La flexibilité des salaires n'est qu'un aspect du dossier : un autre concerne l'adaptabilité du temps de travail. Contre l'idée d'une réduction uniforme du temps de travail (qui sauvegarde la main-d'œuvre existante plus qu'elle n'en crée de nouvelle), une majorité d'économistes pense qu'on créera plus d'emplois en assouplissant au maximum les horaires ...

(la phrase est soulignée dans le document proposé aux élèves). Dans le travail préparatoire, deux questions sont posées aux élèves sur ce document :

- la première est formulée de la façon suivante : « Quels sont, selon les économistes libéraux, les facteurs qui font obstacle à l'équilibre sur le marché du travail ? ». Cette question fait notamment référence à la relation salaire/emploi, qui figure bien au programme (deuxième item du thème 1 « travail et emploi »). Le document complémentaire précise bien qu'on « discutera notamment l'analyse qui lie le chômage au coût du travail », et suppose donc implicitement qu'on aborde les débats théoriques relatifs à cette question. En outre, dans les observations générales de ce document d'accompagnement, il est explicitement écrit :

la transversalité doit être affirmée en tant qu'approche pluridisciplinaire caractéristique de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Il est souhaitable de mobiliser des théories, des concepts, des raisonnements issus de différentes disciplines (économie, sociologie, science politique ...) pour analyser et comprendre les sociétés d'aujourd'hui.

(expression « des théories » soulignée par nous). L'analyse théorique apparaît bien comme devant être présente dans l'enseignement des SES ;

- la seconde question propose en fait aux élèves de croiser des éléments d'analyse formulés dans le texte avec les données empiriques du document 3 : « le document 3 permet-il de vérifier la thèse selon laquelle "on créera plus d'emplois en assouplissant au maximum les horaires ?" ». Les élèves doivent pouvoir mettre en évidence la montée concomitante du taux de chômage et des emplois précaires ou du temps partiel (en % de la population active) : il n'y a donc pas de corrélation directe entre précarisation de l'emploi et baisse du chômage, au contraire.

Au total donc, on trouve en juin 1995 et en juin 1999 deux sujets de baccalauréat dont les intitulés sont très proches. Pourtant, le sujet de juin 1995 insiste davantage sur le coût salarial et présente de plus grandes difficultés théoriques. Le sujet de juin 1999, quant à lui, met davantage l'accent sur les aspects quantitatifs et factuels . Les documents proposés sont plus accessibles.

Entre les deux sujets, les programmes ont également considérablement évolué, et les aspects théoriques concernant le marché du travail, les débats relatifs à la flexibilité, à la relation salaire / emploi ou à la relation chômage / coût du travail apparaissent de façon explicite dans les instructions officielles. En définitive, les programmes se sont donc adaptés aux sujets, de même que les sujets se sont adaptés au programme.

3.3. La dialectique Outils d'évaluation – Contenus de formation

A travers notre étude des sujets de baccalauréat, nous avons pu constater qu'il existait un écart assez important entre les exigences de l'évaluation finale et les programmes officiels, même si cet écart a tendance à se réduire avec l'évolution récente des programmes de SES.

Ainsi, pour satisfaire aux exigences de l'évaluation, il faut faire plus, ou autre chose, que ce qu'indiquent les programmes. Le refoulement des interrogations théoriques resurgit dans les évaluations. Le programme constitue le curriculum prescrit, formel, mais on peut mettre en évidence un curriculum réel, révélé par l'évaluation au baccalauréat. A la lumière de notre étude, deux éléments

essentiels peuvent être soulignés (compte tenu des débats relatifs à la didactique des SES) :

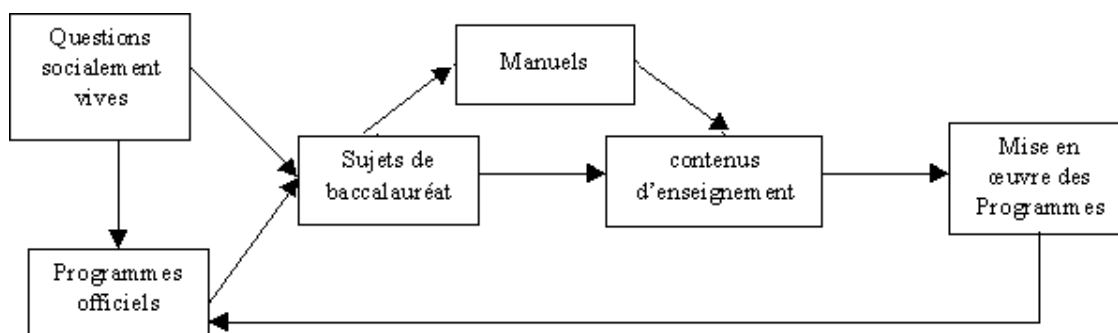
- les sujets intègrent beaucoup plus fortement et rapidement que les programmes officiels les débats (sociaux et scientifiques) relatifs à l'emploi et au chômage. L'existence de ces sujets a un effet en retour sur l'enseignement (perceptible notamment à travers le contenu des manuels) ;
- alors que les programmes ne font que faiblement référence aux approches théoriques, celles-ci sont présentes - explicitement ou implicitement - dans les sujets, ce qui conduit à leur prise en compte dans les enseignements.

En effet, les concepteurs de sujets de baccalauréat, ainsi que ceux qui les retiennent pour l'examen, semblent attachés à choisir des thèmes et des documents qui renvoient à des enjeux forts, aussi bien sociaux que théoriques. On peut préciser ici que les propositions de sujets sont élaborées par des commissions composées pour l'essentiel de professeurs de sciences économiques et sociales, enseignant dans des classes de lycées. Le choix définitif est ensuite effectué par l'inspection générale et les recteurs. Or, lorsque des sujets de bac intègrent des « questions socialement vives », ils ne peuvent éviter de prendre en compte les débats qui traversent la société sur ce sujet.

Il apparaît ainsi un décalage dans le temps entre ce qui est abordé dans les sujets et ce qui est abordé dans les programmes. Les sujets étant renouvelés tous les ans, ils suivent davantage l'actualité.

Mais en même temps, par un effet en retour, la présence de ces éléments dans les instruments d'évaluation finale du baccalauréat contraint les enseignants à les intégrer dans leurs enseignements, alors même que ces éléments ne figurent pas dans les programmes, ou qu'ils y figurent de façon très allusive. Ces pratiques conduisent elles-mêmes, à terme, à une évolution des programmes officiels. Ainsi, dans le programme de seconde 2000, on trouve la possibilité pour l'enseignant d'introduire, à un niveau élémentaire, des éléments d'explication théorique du chômage. Jusqu'alors les programmes insistaient sur le caractère nécessairement et exclusivement descriptif de cette partie du programme de seconde.

On peut alors illustrer cette dialectique Evaluation – Contenus de formation à l'aide du schéma suivant :



Section IV : Les manuels : quelle aide pour préparer les sujets de baccalauréat ?

Nous avons vu dans la section précédente que les sujets de baccalauréat étaient généralement « en avance » sur les programmes, même si l'écart a tendance à diminuer avec la conception des nouveaux programmes.

Cependant, les manuels de sciences économiques et sociales peuvent permettre, dans une certaine mesure, de combler cet écart entre outils d'évaluation et contenus à enseigner.

C'est ce que nous allons essayer de montrer dans cette section, à l'aide de trois exemples de sujets, déjà étudiés dans la section précédente du point de vue de leurs rapports aux programmes :

- un sujet de juin 1986, sur la question du lien entre le rétablissement des profits et l'emploi ;
- un sujet de juin 1995 portant sur la question de savoir si la flexibilité du travail peut constituer un remède au chômage ;
- un sujet de juin 1998 portant sur la question de savoir si la concurrence des pays à bas salaire est une cause de chômage dans les pays industrialisés ;

Nous avons choisi dans cette section de ne travailler que sur deux éditeurs, de manière à pouvoir comparer plus facilement les évolutions qui ont pu avoir lieu

dans « l'adaptation » des manuels aux sujets de baccalauréat, si adaptation il y a eu. Dans ce cadre, nous avons choisi de travailler sur les deux éditeurs qui ont été les plus utilisés dans les années quatre-vingt et jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix par les enseignants et leurs élèves : Hatier et Nathan.

4.1. Rétablissement des profits et emploi

Nous allons ici étudier dans quelle mesure deux manuels portant sur le programme en vigueur au moment du sujet de juin 1986, permettent de préparer effectivement les élèves à la question posée (« Le rétablissement des profits est-il suffisant pour améliorer la situation de l'emploi ? »). Ce sujet a été analysé dans le détail (présentation de ses documents notamment) dans la section précédente.

4.1.1. Le manuel Nathan 1983

Le manuel Nathan de terminale (1983) (pour une description détaillée, on se reportera à l'annexe 4) se présente en deux tomes. Le premier de ces tomes est consacré aux transformations du monde capitaliste industrialisé, et c'est dans ce volume qu'on trouve un dossier consacré aux « principales transformations des structures économiques ». Ce dossier est lui-même structuré en trois parties :

- le phénomène de la concentration ;
- les transformations de l'appareil productif ;
- évolution du marché du travail.

Dans la partie consacrée aux transformations de l'appareil productif, on trouve un ensemble de documents résumant « le rôle du capital ». On y trouve notamment un document intitulé « les effets de l'investissement », présentant la relation investissement/croissance et la relation investissement/emploi. Un graphique décrit l'évolution du taux d'investissement aux Etats-Unis, en France et au Japon de 1790 à 1980. Un extrait de *L'année économique et sociale de 1975* (publiée par Le Monde), ayant pour titre « La crise », analyse la relation accumulation/rentabilité. Un autre document met l'accent sur le fait qu'un facteur de la baisse de rentabilité du capital est à rechercher dans la chute des profits dans le revenu national. Les élèves pouvaient donc trouver dans cette partie du

dossier, les éléments leur permettant de comprendre les documents du sujet relatifs à l'investissement et à la rentabilité.

Par ailleurs, du point de vue des théories explicatives du chômage, dans la partie du dossier relative à l'évolution du marché du travail, on trouve une présentation de la théorie marxiste, en termes d'armée industrielle de réserve, et de la théorie keynésienne. Mais la théorie du déséquilibre, avec la distinction chômage classique/chômage keynésien, qui figure dans le document 5 du sujet, n'est pas présentée dans ce manuel.

4.1.2. Le manuel Hatier 1986

Le manuel Hatier de 1986 porte lui aussi sur le programme de 1982. Il est utilisé pour la première fois par des élèves à la rentrée 1986, donc après le sujet portant sur les profits. Mais il a été élaboré par ses auteurs avant la conception du sujet. Il est donc révélateur que, comme nous allons le voir, il apporte les éléments nécessaires au traitement de ce sujet.

Dans la partie du manuel consacrée aux marchés du travail, une « Fiche repères-théories » présente les analyses du marché du travail. Dans la présentation du chômage classique, les auteurs du manuel mettent en évidence l'idée selon laquelle les entreprises ne recrutent pas parce qu'elles considèrent que ce n'est pas rentable compte tenu du niveau des salaires. Cela constitue un premier élément de réponse au sujet. On se souvient en effet qu'un des documents du sujet était un extrait d'un manuel de macroéconomie de V. Levy-Garboua et B. Weymuller (1981), dans lequel il était explicitement fait référence à la notion de chômage classique.

Par ailleurs, un dossier du manuel s'intitule « Les mutations du système productif ». Une partie de ce dossier est consacrée à l'investissement, à la croissance et aux crises. Les élèves peuvent y trouver des éléments relatifs à la définition de l'investissement et du taux d'investissement. Un tableau leur présente notamment des indicateurs montrant la corrélation qui existe entre la croissance et l'investissement. Ce tableau les met donc en mesure de comprendre le document 1 du sujet sur les profits. Un document extrait de *Problèmes économiques* (n° 1621, 1979) indique notamment « en comparant en fonction du temps les taux d'investissement et les variations du produit intérieur brut, on

constate qu'une forte croissance économique entraîne dans les années qui suivent une augmentation du taux d'investissement et réciproquement. ». En outre, dans ce même dossier, une fiche « Repères-théories », intitulée « l'investissement, variable clé des fluctuations économiques ? », présente le multiplicateur keynésien d'investissement et le principe d'accélération, deux mécanismes théoriques permettant aux élèves de comprendre la relation entre la crise et l'investissement. Cette fiche présente également le concept d'anticipation, à partir d'un texte de J. Marchal, extrait de son ouvrage *Expansion et récession* : cet extrait de texte présente notamment l'analyse keynésienne de la décision d'investir, basée sur les anticipations des entrepreneurs et permet de comprendre le document 2 du sujet. On trouve également dans ce dossier une fiche « Repères-statistiques » intitulée « crise mondiale pour les investissements », dans laquelle est notamment reproduit le tableau présenté dans le document 7 du sujet sur les profits (tableau détaillant l'investissement total américain en investissement de capacité, investissement de rationalisation, investissement de remplacement. Ce tableau est extrait de l'ouvrage d'un économiste (A. Gunder Frank, 1981). De même, un extrait du même article de *l'Expansion* (4 juin 1982) que le document VIII du sujet se pose la question de la relation entre investissement et rentabilité.

Enfin, on trouve dans ce manuel une proposition de sujet d'entraînement à la dissertation, qui avait été donné à Caen, Bordeaux, Poitiers et Nantes en septembre 1984 : « A l'aide de vos connaissances et des documents présentés en annexe, vous mettrez en évidence le rôle de l'investissement dans l'économie des pays capitalistes développés, en particulier vous montrerez les rapports entre l'investissement et la croissance, entre l'investissement et l'emploi ».

Finalement, pour ce sujet sur les profits, le manuel Hatier dispose incontestablement d'un avantage comparatif sur le manuel Nathan, mais il est vrai aussi, que même s'il porte sur le même programme, il appartient à une génération plus « jeune » de manuels. Les manuels s'adaptent donc également, au fil du temps, aux sujets et aux débats politiques et sociaux. Leur présentation cherche également à s'aérer, les documents sont moins volumineux, les « exercices pédagogiques » plus nombreux.

Ainsi, le manuel de chez Nathan, plus ancien, est sans doute moins facile d'accès pour les élèves : les documents sont beaucoup plus longs, souvent très

descriptifs. Les aspects théoriques y occupent moins de place. Quant aux savoir-faire et à la méthodologie de la dissertation, peu d'exercices de ce type sont présents dans l'ouvrage. On y trouve quelques « thèmes de travail », avec des questions très générales.

Le manuel Hatier présente l'ensemble des éléments leur permettant d'acquérir les connaissances nécessaires à la maîtrise du sujet proposé en juin 1986. En outre, au plan méthodologique et des savoir-faire, un entraînement à l'épreuve de dissertation est proposé, qui recoupe plusieurs des aspects du sujet sur les profits.

4.2. Flexibilité du travail et lutte contre le chômage (juin 1995)

Le deuxième sujet étudié a été donné à la session de juin 1995 et son intitulé est : « la flexibilité du marché du travail peut-elle constituer un remède au chômage ? »

4.2.1. Le manuel Hatier 1988

Dans la partie intitulée « Emploi et relations de travail » du manuel, un entraînement à la dissertation est proposé (en fin de partie). Le sujet s'intitule « en vous appuyant sur les documents de ce chapitre, vous direz si la flexibilité des salaires vous paraît susceptible de réduire le chômage ».

Bien sûr, la flexibilité du travail ne se résume pas à la flexibilité des salaires, mais les élèves ayant travaillé sur ce manuel auront donc eu l'occasion de travailler sur cette notion.

Par ailleurs, on a vu dans la section précédente que, pour pouvoir comprendre le document 2 proposé dans le sujet, les élèves devaient pouvoir faire un lien entre la flexibilité du marché du travail et le mode de formation des salaires. Or, le dossier 5 du chapitre 4 de ce manuel s'intitule « Faut-il changer les modalités de fixation des salaires ? ». Plusieurs éléments permettent ainsi d'approcher la question de la flexibilité des salaires. De même le dossier 4 du même chapitre « Les économistes et le marché du travail », aborde certains aspects théoriques liés à la détermination des salaires : rémunération à la productivité marginale chez les économistes néoclassiques, théorie du salaire chez Marx, rapport salarial dans

la théorie de la régulation, théorie des salaires d'efficience. A propos de cette dernière théorie, on a vu dans la section précédente que l'un des documents du sujet, le document 3, faisait justement référence (implicitement) au salaire d'efficience : les élèves ayant travaillé à partir de ce manuel, auraient donc pu donner un nom au mécanisme théorique décrit par D. Clerc dans ce document du sujet.

D'autres éléments de ce manuel permettent d'aborder le schéma keynésien présenté dans l'un des documents du sujet. Dans la synthèse du chapitre notamment, on trouve des éléments rédigés par les auteurs pour expliquer le rôle central de la demande au niveau macroéconomique. La notion de demande effective est ainsi présentée et également le fait que c'est cette demande effective qui va conduire à la détermination du niveau de l'emploi

4.2.2. Le manuel Nathan 1990

La partie 3 du dossier consacré par le manuel Nathan au travail et à l'emploi comporte une partie intitulée « Emploi éclaté, travail flexible ». La seconde sous-partie est consacrée à la flexibilité du travail. Dans cette sous-partie, un premier document, intitulé « Crise et flexibilité », extrait d'un article de B. Brunhes paru dans la revue *Droit social* (n°3, mars 1989), retrace la genèse du besoin de flexibilité, comme résultant « des conditions nouvelles de l'économie moderne » :

avec la crise, tout l'appareil juridique et les principes contenus dans les conventions collectives sont apparus aux employeurs comme un obstacle à la brutale exigence de réduction des effectifs due au ralentissement économique et à l'effondrement de certains secteurs industriels. Les avancements automatiques, instruments de stabilisation des effectifs, deviennent des obstacles à l'adaptation économique. La lourdeur des procédures de licenciement devient un sujet central dans les revendications patronales. L'ampleur du volant de chômage rend aisé le recrutement de travailleurs et les employeurs entendent bénéficier de la fluidité qui en résulte.

Cet extrait est intéressant car il montre bien que, d'un point de vue libéral, de même que du point de vue du patronat, la flexibilité n'est pas conçue comme un instrument de lutte contre le chômage, mais bien comme un outil destiné à introduire plus de souplesse de liberté dans la gestion de la main d'œuvre au sein

des entreprises. Il montre également que le chômage, joue justement le rôle de « facilitateur » de cette flexibilisation, compte tenu de la plus grande fragilité des individus au chômage, souvent prêts à accepter des dégradations de leurs conditions de travail pour conserver ou retrouver un emploi.

Un deuxième document, intitulé « les différentes formes de flexibilité » est extrait du même article que le précédent et met en évidence le caractère protéiforme du concept de flexibilité. On voit bien ainsi que la flexibilité du travail ne se résume pas à la flexibilité des salaires.

Les autres documents s'intéressent à des cas nationaux, pour mettre en évidence la diversité des formes de flexibilité du travail selon les pays. Mais on ne trouve pas, dans ces documents, de véritable lien entre la flexibilité et le chômage.

Par ailleurs, dans la partie consacrée au chômage de ce même dossier du manuel (partie 2), on trouve une présentation des théories explicatives du chômage parmi lesquelles la théorie néoclassique et la théorie keynésienne. Un document présente notamment « Le clivage traditionnel : libéraux et keynésiens », en montrant que dans un cas, on explique que le rééquilibrage du marché du travail est spontané si le salaire est flexible et que, dans l'autre cas, on avance l'idée d'un rééquilibrage par relance de la demande.

Enfin, dans le dossier 9 du manuel « les politiques économiques », dans une partie intitulée « les politiques entre croissance et crises », on trouve un document, dont le titre est « la critique de la loi de Say », qui présente le schéma keynésien du circuit économique. Le texte, et le schéma qui l'accompagne, sont extraits d'un ouvrage de M. Baslé (*Histoire des pensées économiques*, Sirey, 1988, p. 340). On trouve dans le texte la définition de la notion de demande effective, et dans le schéma l'implication Demande effective \Rightarrow Niveau de l'emploi. Ce document permettait donc aux élèves de pouvoir aborder en connaissance de cause le document 3 du sujet de baccalauréat.

Au total, les deux manuels permettaient, dans le cas de ce sujet, de donner aux élèves les outils nécessaires à la compréhension de l'intitulé du sujet et des documents l'accompagnant.

4.3. Chômage et concurrence des pays à bas salaires (juin 1998)

Nous allons à présent étudier deux manuels de la même génération (1995), pour voir dans quelle mesure ils permettaient aux candidats de la session de juin 1998, de traiter le sujet proposé (« La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ? »).

On entre incontestablement dans une ère « moderne » de manuels : les couleurs font leur apparition, les photos, images et dessins sont plus nombreux, les documents sont plus courts, des questions sont posées dans les marges, des exercices très variés sont proposés aux élèves, des fiches méthodologiques insistent sur l'importance des savoir-faire, des outils statistiques et des exercices de types bac sont proposés à la fin de chaque chapitre.

4.3.1. Le manuel Nathan 1995

Dans le manuel Nathan de 1995, le thème 4 est consacré à la population active et au marché du travail. Les thèmes 9 et 10 quant à eux étudient respectivement « l'économie mondialisée » et la « théorie de l'échange ».

Le thème 4 est structuré en quatre parties :

- la population active : son volume, sa structure ;
- le marché du travail et ses dysfonctionnements : le chômage ;
- comprendre le chômage ;
- vers un nouveau fonctionnement du marché.

C'est donc dans les parties 2 et 3 qu'il faut rechercher les éléments permettant de répondre à certains aspects de la question posée par le sujet.

Dans un ensemble de documents, regroupés sous le titre « des approches théoriques divergentes », la théorie marxiste est présentée à partir d'un schéma extrait d'un ouvrage de G. Ferreol et Ph. Deubel (1990). Ce schéma montre notamment comment la baisse du taux de profit amène les entreprises à rechercher des stratégies pour compenser cette diminution. Parmi les stratégies présentées, on trouve notamment « l'exploitation de la main d'œuvre des pays périphériques ». C'est la seule allusion qui est faite dans ce dossier à une

quelconque concurrence des pays à bas salaires – ou à la remise en cause de cette idée – comme facteur de chômage.

Par contre, dans les deux pages de synthèse, on trouve dans la partie 3, « les analyses du chômage » un petit texte rédigé par les auteurs du manuel, dont un passage dit :

il s'agit de savoir pourquoi nos économies, qui avaient pu créer tant d'emplois pendant la période des Trente Glorieuses, en sont devenues incapables. Une première série d'explications met en avant l'impact de la contrainte extérieure. Les nations occidentales, en bute à de nouveaux concurrents disposant d'une main d'œuvre moins chère, seraient condamnées à réduire les coûts salariaux, en procédant notamment à une substitution de capital au travail .

Ce texte fournit donc un élément de réponse à la question posée par le sujet, mais la synthèse ne remplit pas véritablement sa fonction, au sens où on ne trouve aucun document du dossier développant cette argumentation, pas plus que de document nuancé cette position.

Le thème 9 concerne donc l'économie mondialisée. Les travaux dirigés de ce thème portent sur le commerce extérieur de la France. Mais on n'y trouve par exemple aucun document permettant d'expliquer aux élèves ce qu'est une balance-emplois (document 2 du sujet de bac), et permettant notamment de remettre en cause l'idée selon laquelle le commerce extérieur de la France avec les pays en voie de développement serait destructeur d'emplois. Aucune des questions posées dans ces travaux dirigés ne va non plus dans ce sens.

Enfin le thème 10, consacré à la théorie de l'échange, va nous permettre de trouver des éléments de réponse au sujet. Dans la partie « dossier documentaire », on trouve un extrait de texte de D. Ricardo exposant sa théorie de la spécialisation internationale (qui permet notamment de comprendre une partie du document 3 du sujet de bac). Les deux pages de travaux dirigés sont par ailleurs consacrées à la question : « la concurrence des pays à bas salaires et l'emploi ». Dans ces deux pages, un ensemble de documents permet de comprendre notamment la définition du coût salarial et met en évidence les différences existant entre les coûts salariaux de la France et d'autres pays. Un deuxième document donne la définition de la notion de délocalisation. Un

troisième, intitulé « le chômage ou la baisse des salaires », extrait des *Notes bleues de Bercy* (n°50, nov. 1994), explique que

si la collectivité gagne globalement à l'échange, certains de ses membres peuvent se trouver temporairement perdants. En particulier les travailleurs les moins qualifiés, parce qu'ils viennent en compétition directe avec ceux des pays en développement – dès lors que ceux-ci ont accès au marché mondial –, sont naturellement plus menacés. La pression qu'exercent les échanges internationaux sur l'emploi et les rémunérations dans les activités les moins qualifiées est donc appelée à s'accroître .

Des questions accompagnent ces différents documents. On demande notamment aux élèves :

- sur quels types d'emploi la concurrence des pays à bas salaires s'exerce-t-elle en France ?
- comment cette concurrence pèse-t-elle : sur le volume de l'emploi ? Sur la structure sectorielle de l'emploi ? Sur le niveau des salaires ? Sur la protection sociale ?

Par ailleurs, une question de synthèse de l'ensemble des documents est formulée de la façon suivante : « Etes-vous favorable à ce que la France pratique une politique protectionniste à l'égard des pays à bas salaires ? Justifiez votre réponse. »

On peut cependant « reprocher » à cette question sa formulation : en effet, on ne demande généralement pas aux élèves, dans un sujet de baccalauréat, leur « avis » sur telle ou telle question. On leur demande de mettre en œuvre des capacités de raisonnement et de présentation des différents débats politiques, sociaux et théoriques traversant une question donnée.

En outre, on peut également noter, dans ces deux pages de travaux dirigés, l'absence de documents permettant finalement de nuancer l'idée selon laquelle la concurrence des pays à bas salaires conduit irrémédiablement à une dégradation du marché du travail français (en termes d'alternative : accroissement du chômage ou baisse des salaires) et à une dégradation concomitante des conditions de protection sociale nationale.

4.3.2. Le manuel Hatier 1995

Dans le manuel Hatier de 1995, en ce qui concerne le sujet de bac sur la concurrence des pays à bas salaires, trois chapitres sont concernés. Le chapitre 3, « Travail et emploi », le chapitre 5, « La mondialisation des échanges » et le chapitre 15, « La dimension internationale de la crise dans les Pays en développement ».

Le chapitre 3 propose un dossier consacré aux « Causes du chômage ». On y trouve notamment, dans une partie consacrée aux « explications libérales du chômage », un document extrait d'un article de H. Sterdyniak, intitulé « un coût trop élevé du travail non qualifié ? » (*Observations et diagnostics économiques*, jan. 1994), dans lequel est développée l'argumentation suivante :

Dans tous les pays d'Europe, le taux de chômage est d'autant plus faible que le niveau d'éducation est élevé. Ceci amène certains économistes à penser qu'il y a un problème spécifique de chômage pour les travailleurs non qualifiés : ceux-ci seraient particulièrement concurrencés par les productions en provenance des pays à bas salaires ; ils seraient les victimes du progrès technique et de la substitution du capital au travail qui feraient disparaître les postes des non qualifiés dans l'industrie, et, de plus en plus, dans certains services ; les pratiques sociales et certaines règles institutionnelles (comme le salaire minimum) empêcheraient que leurs salaires ne baissent suffisamment .

On a donc là un premier élément de réponse à la question posée par le sujet de bac, qui est bien classé dans les analyses libérales qui plus est.

Le chapitre 5 présente notamment, dans un dossier consacré au libre-échange et au protectionnisme, les théories des économistes classiques concernant la spécialisation internationale. Les élèves peuvent ainsi découvrir dans un document la théorie des avantages comparatifs de D. Ricardo, élément figurant dans le sujet de juin 1998.

Par ailleurs, la rubrique « prépbac », à la fin de ce chapitre, propose un sujet de dissertation intitulé « Dans quelle mesure la compétitivité-prix permet-elle d'expliquer les résultats du commerce extérieur » ? Dans les documents accompagnant le sujet on trouve notamment un extrait (document 5) tiré de la revue *Alternatives Economiques* (Hors série, oct. 1993), où il est écrit :

le coût de la main d'œuvre serait déterminant dans les résultats des échanges entre nations. (...) Les choses sont, à l'évidence, moins simples (...). [Car] son niveau et son évolution ne sont pas les seuls éléments à prendre en compte : le taux de change joue un rôle souvent décisif (...) Depuis 1966 par exemple, les coûts salariaux unitaires de l'Allemagne (...) progressent systématiquement plus vite que ceux de la France. Et pourtant, l'Allemagne affirme toujours sa vocation de très grande nation exportatrice industrielle (...). Face à la concurrence des pays à bas salaires, cela signifie que nous ne sommes pas dépourvus de moyens.

Enfin, on peut trouver dans le chapitre 15 un dossier consacré à la question « Nord-Sud : de la domination du Nord à la concurrence du Sud ? ». Dans ce dossier, une partie est consacrée aux délocalisations et à leur relation avec le développement. On y trouve un graphique présentant les différents coûts salariaux horaires dans l'industrie en 1993 pour différents pays (document donc très proche du graphique 1 du sujet de bac de juin 1998). Ce graphique est commenté à l'aide d'un extrait d'une audition de J. L. Mucchielli à l'Assemblée nationale (15 sept. 1993), où il déclare :

venons – en aux déterminants et à l'impact des délocalisations. On croit souvent que le principal déterminant en est le coût salarial. Or, pour un économiste, on ne peut raisonner en termes de coût salarial, mais seulement de productivité. Sinon pourquoi toute l'activité industrielle mondiale ne se déplace-t-elle pas vers Madagascar, qui a les coûts salariaux les plus bas ? En réalité, même si les coûts salariaux y sont plus élevés, les pays qui ont une productivité – quantité produite par heure de travail – largement supérieure à leurs partenaires commerciaux restent des lieux de production importants .

Ces deux documents sont donc essentiels pour traiter le sujet de juin 1998, car ils offrent une grille de lecture des documents 1 et 4 accompagnant le sujet. Ils permettent en outre de nuancer l'idée reçue d'un commerce extérieur de la France avec les pays à bas salaires qui serait destructeur net d'emplois.

Enfin, la rubrique « activités » présente à la fin du chapitre 15 pose la question : « les délocalisations : un facteur de chômage pour le Nord ? »

Au total, le manuel Nathan de 1995 ne permet qu'une approche partielle du sujet donné en juin 1998. Outre le fait qu'aucun document ne présente la notion

de balance - emploi, pourtant une notion très importante pour la compréhension du document 2 du sujet, les documents ne sont pas suffisamment nuancés et ne permettent pas vraiment de remettre en cause cette idée reçue selon laquelle la concurrence des pays à bas salaires serait responsable d'une grande partie du chômage français des années quatre-vingt-dix. Cependant, il faut noter une « avancée » par rapport aux stricts intitulés du programme officiel, puisque la question est tout de même abordée et que les thèmes du chômage et du commerce international sont croisés dans les pages de travaux dirigés du thème 10. Des éléments de réponse étaient donc tout de même proposés aux élèves travaillant à partir de cet ouvrage.

Par contre, on trouve dans le manuel Hatier l'ensemble des éléments documentaires (dont la lecture est orientée par des questions) permettant de construire une réponse argumentée et nuancée à la question posée par le sujet de juin 1998. Les éléments empiriques (tableaux et graphiques, proches de ceux donnés dans le sujet), les analyses théoriques contradictoires, sont présentes dans ce manuel. On y trouve également les éléments méthodologiques nécessaires à la construction d'une dissertation au baccalauréat et à l'organisation d'une argumentation nuancée. Pour ce sujet encore donc, le manuel Hatier peut être considéré comme d'une meilleure aide pour les élèves que le manuel Nathan.

Finalement, on le voit, les manuels reposent sur des grilles d'interprétation des programmes qui peuvent être fort différentes. Et si les manuels permettent d'explicitier, notamment à l'aide des dossiers documentaires, les différents items du programme officiel, ils préparent différemment les élèves aux différents types de sujets de bac possible. Bien sûr, les élèves ne préparent pas l'épreuve du baccalauréat uniquement à partir des programmes et des manuels. Ils ont un enseignant, qui fait lui-même sa propre interprétation des programmes, qui utilise souvent plusieurs manuels pour préparer son enseignement, et qui fait également appel à d'autres types de supports pédagogiques. L'étude de ces pratiques ne fait pas l'objet de notre travail de recherche actuel, mais on ne peut ignorer le fait qu'elles ont une influence non négligeable sur les savoirs finalement assimilés par les élèves.

Conclusion de la troisième partie

Ainsi que nous avons pu le constater dans cette partie, le thème du chômage a fait l'objet de très nombreuses publications scientifiques et de larges développements théoriques en science économique.

Ces développements s'orientent principalement dans deux sens :

- la recherche d'indicateurs de définition et de mesure du chômage qui prennent en compte les évolutions économiques et permettent la comparabilité internationale des séries. C'est ainsi que les statisticiens et les économistes du travail cherchent à toujours affiner leurs outils de mesure afin de tenter de cerner le phénomène du chômage dans toute sa diversité et sa complexité. On essaie alors à la fois d'améliorer la situation sur le marché du travail et l'information sur l'emploi et le chômage, notamment en direction des chômeurs eux-mêmes. On s'est ainsi efforcé d'affiner les instruments de mesure au fur et à mesure où la situation évoluait. En France par exemple, l'enquête emploi a été plus détaillée pour permettre de mieux saisir les différentes composantes du chômage ;

- le développement et le renouvellement des modèles théoriques de base. L'examen de la littérature relative au chômage montre qu'il s'agit d'une préoccupation ancienne et que dans la crise des années 30 comme après la rupture de croissance de 1974-1975 les économistes ont fait des efforts importants pour tenter de comprendre le phénomène et proposer des mesures de politique économique. S'agissant du dernier quart du 20^{ème} siècle, de nombreuses innovations théoriques ont émergé, qui donnent à la connaissance économique un caractère partiellement cumulatif. Par exemple, de nombreuses approches s'efforcent de rendre compte de l'existence de rigidités sur le marché du travail et ne se contentent plus de les stigmatiser. Le manuel de P. Cahuc et A. Zylberberg (1996) est révélateur de cet effort de synthèse et d'innovation. Par ailleurs certains de ces développements théoriques récents manifestent un dépassement par rapport à des oppositions anciennes (c'est le cas par exemple de la théorie de la régulation qui emprunte à la fois à la théorie marxiste et aux institutionnalistes).

On constate à ce sujet que la science économique ne s'est pas montrée autiste³⁶ et que non seulement des connaissances nouvelles ont été produites mais des efforts de diffusion de ces avancées théoriques ont été réalisés à la fois par des « surveys » destinés à la communauté scientifique³⁷ et par de nombreux ouvrages de vulgarisation.

C'est notamment cette richesse théorique et statistique qui nous a poussée à travailler sur le thème du chômage du point de vue des savoirs à enseigner en sciences économiques et sociales. C'est pourquoi les chapitres VIII et IX se sont attachés à repérer (dans les programmes et instructions officielles, dans les manuels et dans les sujets de baccalauréat) et à analyser les contenus de savoir concernant le chômage qui sont présents dans la discipline scolaire sciences économiques et sociales.

Les principaux résultats de cette analyse sont les suivants :

- les programmes intègrent très tardivement la notion de chômage au regard des développements de la littérature scientifique sur ce problème et des évolutions de l'actualité économique et sociale : les économistes « s'intéressent » en effet au problème du chômage dès les années trente, et c'est à partir du milieu des années soixante que ce phénomène devient en France et en Europe une question de société fondamentale ; lorsque cette intégration est faite dans les textes, elle revêt essentiellement une dimension descriptive en écartant les considérations théoriques des prescriptions officielles
- du point de vue de l'évaluation finale, les sujets de baccalauréat intègrent beaucoup plus fortement et rapidement que les programmes officiels les débats (sociaux et scientifiques) relatifs à l'emploi et au chômage. L'existence de ces sujets a un effet en retour sur l'enseignement (perceptible notamment à travers le contenu des manuels). Par ailleurs, alors que les programmes ne font que faiblement référence aux approches théoriques, celles-ci sont présentes -

³⁶ Les étudiants de première année d'économie de l'Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm, la majorité de ceux de Cachan, et plusieurs centaines d'autres étudiants de grandes écoles et d'université parisiennes ont signé un appel en mai 2000, concernant l'enseignement de l'économie et lui reprochant notamment d'être en décalage par rapport aux réalités concrètes.

³⁷ On peut notamment citer l'article de M. Aglietta paru dans la Revue Economique (1978) : « panorama sur les théories de l'emploi », ou encore celui de O. Favereau (1988), « Evolution récente des modèles et des représentations théoriques du fonctionnement du marché du travail ».

explicitement ou implicitement - dans les sujets, ce qui conduit à leur prise en compte dans les enseignements.

Ces différents résultats nous fournissent ainsi, après la deuxième partie consacrée aux représentations sociales des élèves, le deuxième pan des matériaux nécessaires à la formulation des premières réponses sur la question des déterminants des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales sur le thème du chômage.

C'est à la construction progressive de ces réponses qu'est consacrée la quatrième et dernière partie de notre travail.

Quatrième partie

La « pédagogie des SES » : un paradigme en question

Chapitre X :

Quels déterminants des savoirs scolaires en SES sur le thème du chômage ?

Introduction

A l'issue de ce travail, nous pouvons rappeler brièvement les objectifs de notre recherche.

Il s'agissait en effet d'apporter une contribution à la question de savoir comment se bâtissent les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales.

A cette occasion, nous avons été amenée à poser plusieurs questions :

- quelle est la place des « problèmes actuels » dans la construction des savoirs en SES, et quelle est la relation entre les savoirs mobilisés au lycée et des disciplines universitaires de référence ?
- quelle est la place respective de la référence « aux faits » et « aux théories » dans la façon d'aborder les problèmes présentés comme à étudier ?
- peut-on pour ce faire s'appuyer sur les « connaissances » des élèves dans le domaine correspondant ?

C'est l'objet de ce chapitre que de tenter d'apporter des réponses à ces questions.

Il nous faut cependant rappeler et préciser d'emblée ici un certain nombre de limites à notre travail.

D'une part, Il ne porte que sur un seul thème de l'ensemble du curriculum de sciences économiques et sociales et nos résultats ne sauraient prétendre s'appliquer à l'ensemble des programmes de sciences économiques et sociales. Il serait notamment important à notre sens d'entreprendre un travail similaire pour d'autres thèmes du programme, en sociologie en particulier.

D'autre part, le choix du thème lui même a une influence non négligeable sur ces résultats. Il semble en effet probable que les élèves aient des représentations particulièrement riches sur un thème comme le chômage, qui est une question

économique et sociale fondamentale des économies européennes contemporaines depuis trente ans. De ce fait, les obstacles aux apprentissages mis à jour dans l'enquête de représentations s'avèrent intéressants du point de vue de la mise en évidence d'une nécessaire introduction des théories dans les prescriptions officielles. D'autres thèmes, dont les enjeux sociaux sont moins forts, ne donneraient pas lieu à de tels résultats et pourraient conduire à des conclusions différentes ou plus nuancées.

Enfin, nous nous sommes intéressée exclusivement à la question de la construction des savoirs scolaires pour la discipline sciences économiques et sociales. Or, cette question de l'élaboration des savoirs scolaires est bien entendu en rapport avec les questions pédagogiques et avec la façon dont on traite les thèmes prescrits dans le cadre d'un enseignement devant des élèves. Mais nous ne sommes pas entrée dans les considérations pédagogiques pour l'instant. Nous sommes restée à l'extérieur de la classe, ce qui laisse ouvert largement le débat quant à la façon de mettre en œuvre les savoirs à enseigner en sciences économiques et sociales.

Pour tenter de répondre aux questions posées dans le cadre de notre problématique, nous pouvons rappeler les grandes lignes du projet fondateur des SES tel que nous avons tenté de le cerner dans le chapitre I de ce travail :

- les textes officiels d'origine insistent tout d'abord sur le fait qu'il s'agit de donner aux élèves un accès à la connaissance de nos sociétés contemporaines . La discipline se nomme d'ailleurs à l'origine « Initiation aux faits économiques et sociaux » ; il s'agit donc d'initier aux faits (ou aux réalités économiques et sociales comme on le disait souvent à l'époque) et non aux sciences sociales. Pour atteindre cet objectif, les auteurs de ces premiers programmes proposent entre autres de partir des problèmes actuels ;

- partir des problèmes actuels conduit notamment à considérer des « objets », ce qui devrait permettre de créer une approche intégrée du social. C'est ainsi que les sciences économiques et sociales, pour les défenseurs de ce projet fondateur, seraient indépendantes des disciplines de référence : elles constitueraient en quelque sorte une discipline scolaire autonome.

- par ailleurs, on trouve également dans ce projet fondateur l'idée selon laquelle il faut partir des préoccupations des élèves et des questions qui font sens pour eux.

- les deux éléments précédents (partir des objets et des préoccupations des élèves) conduisent alors à développer l'idée, dans les premiers textes fondateurs de la discipline, que celle-ci doit favoriser les apprentissages grâce au recours à la description, en partant des faits.

Ce sont ces différents points que nous reprendrons successivement dans ce chapitre, pour montrer que l'introduction du thème du chômage dans les savoirs scolaires ne s'est sans doute pas faite conformément aux prescriptions du projet fondateur.

Section I. Partir des objets ou partir des disciplines ?

Dans les textes officiels fondant la discipline, il est précisé que l'enseignement doit partir des problèmes actuels pour permettre aux élèves d'accéder à l'intelligence des sociétés contemporaines. Cette idée nous semble en effet essentielle. Mais elle n'est pas toujours effective comme nous le verrons à propos du thème du chômage.

En outre, pour les auteurs qui défendent ce projet fondateur, partir des problèmes actuels implique d'étudier des objets, ce qui permettrait notamment de créer une approche intégrée du social. Cependant, nous pouvons constater que les évolutions des programmes depuis les années quatre-vingt tendent à autonomiser de plus en plus précisément les aspects économiques, sociologiques et ceux relevant de la science politique.

1.1. Les SES ne prennent pas toujours en compte les problèmes actuels

On a pu le constater précédemment, les sciences économiques et sociales ne prennent pas toujours en compte les problèmes actuels. Le thème du chômage est en effet intégré très tardivement dans les textes officiels. Or, le chapitre VIII a

montré que le chômage devient un véritable enjeu de société à partir de la rupture de croissance qui s'opère en France et dans la plupart des pays industrialisés au début des années soixante-dix (le premier choc pétrolier date, rappelons-le, de 1973). Pour la France, la montée du chômage devient effective à partir du milieu des années soixante, même si le phénomène reste alors limité. Les débats économiques et sociaux sont vifs dans les années soixante-dix autour du problème du chômage. Mais ce phénomène n'est cependant pas pris en compte dans les programmes de SES au moment où pourtant il soulève beaucoup de questions dans la société. Il faut en effet attendre le début des années quatre-vingt dix pour que le terme de chômage apparaisse dans les programmes.

Lorsque cette question apparaît dans les textes officiels, c'est à une période où les programmes sont présentés en deux ou trois colonnes. Le concept de chômage n'apparaît pas dans la colonne du programme (qui indique les grands thèmes et les grandes problématiques), mais dans la deuxième colonne, celle des notions à acquérir par les élèves. C'est généralement à l'occasion d'un chapitre sur la population active par exemple (pour la classe de seconde), qu'on sera amené à « évoquer » le chômage, comme une notion que doivent avoir rencontré les élèves, et non pas comme un mécanisme complexe et difficile à expliquer. Enfin lorsque ce concept apparaît, à ce niveau de classe, on précise qu'il ne s'agit pas d'expliquer le phénomène, mais simplement de le décrire.

Force est donc de constater que les « problèmes actuels » ne se trouvent pas tous au cœur des programmes de SES, même lorsqu'ils sont pourtant d'importance comme le problème du chômage.

Il s'agit là d'un véritable paradoxe pour une discipline qui a fondé son identité sur la prise en compte des débats de société : le problème économique et social le plus massif des pays européens entre dans les programmes avec vingt ans de retard. Nous tenterons de montrer que ce paradoxe peut résulter précisément de certaines caractéristiques du projet fondateur (le refus des découpages disciplinaires et une certaine méfiance à l'égard des savoirs économiques et des développements théoriques).

1.2. Partir des objets et pas des disciplines de référence : possible pour le thème du chômage ?

L'idée selon laquelle on pourrait partir d'un objet pour faire référence dans un second temps au regard porté par certaines disciplines sur cet objet nous semble délicat à mettre en œuvre, notamment dans le cas du thème du chômage.

En effet, les objets de ce type sont construits, et ils sont construits par des disciplines. Lorsqu'on observe par exemple des chiffres du chômage, on observe des chiffres construits à partir des indicateurs des statisticiens, élaborés eux-mêmes à partir d'un ensemble de conventions. Ces chiffres on l'a vu, peuvent être fort différents selon le type d'indicateur utilisé. Quelle information peut donner l'observation de ces faits bruts, si on ne dispose pas des outils préalables pour décrypter les hypothèses et conventions sur lesquelles reposent ces différents indicateurs ?

Par ailleurs, le chômage est un « objet » scientifique construit différemment par l'économie et la sociologie. Quand D. Schnapper (1994) parle de l'expérience des chômeurs, ou S. Paugam (1996), ou encore R. Castel (1995), ce n'est pas le même objet que celui dont traitent les économistes. S'il faut former les élèves aux sciences sociales, cela implique sans doute aussi une initiation à la manière dont les sciences construisent leur objet (et prendre en compte ainsi une certaine dimension épistémologique). Et ceci est difficilement compatible avec une attitude qui consisterait à partir simplement des objets. Il semble peut-être plus pertinent de partir des sciences construisant ces objets.

Pour ce qui concerne le thème du chômage, lorsque cette question est abordée en classe de seconde par exemple, elle l'est toujours dans le cadre d'une partie consacrée à la population active. On étudie alors comment l'objet chômage est construit par les statisticiens (ce travail est fait généralement dans les manuels scolaires, alors que les programmes restent très allusifs sur cette question ou prescrivent même de ne pas développer les questions techniques relatives aux différences de mesure), et des manuels de seconde vont même jusqu'à présenter certaines théories explicatives du chômage (ce qui est généralement exclu des programmes sauf dans le plus récent – 2000 - dans lequel on n'interdit pas l'idée de fournir aux élèves des éléments de réponses à leurs interrogations – s'ils en

ont – sur les explications du phénomène). Dans ce cas, on voit alors également comment un « objet chômage » est construit par les économistes. Mais on ne part pas de l'objet empirique « chômage » proprement dit.

En ce qui concerne les documents proposés par les manuels scolaires, on rencontre des travaux de l'INSEE (graphiques, tableaux) et éventuellement quelques travaux d'économistes ou quelques textes parus dans des ouvrages ou des revues de vulgarisation pour expliquer le phénomène. Mais on ne trouve pratiquement aucune référence à des travaux sociologiques sur le chômage. Le chômage est bien abordé sous l'angle économique.

De la même façon, en classe de terminale, lorsqu'on travaille à partir de références sociologiques sur le chômage (proposées par certains manuels par exemple), cela peut être à propos de l'exclusion sociale notamment, c'est-à-dire dans le cadre d'un thème sociologique. Mais généralement, la question du chômage sera abordée dans une partie relative aux manifestations des crises économiques, ou, plus tard, dans une partie indépendante, consacrée aux questions relatives au travail et à l'emploi. Dans ces parties, le chômage est alors relié généralement au progrès technique, au coût du travail ou à la question de la flexibilité du travail, autant de thèmes économiques, mais pas à l'exclusion sociale. On peut cependant noter que dans le programme de 1995, l'exclusion apparaît dans la colonne centrale des notions que les élèves doivent acquérir, au niveau de la partie consacrée aux analyses des crises. Dans cette partie, un item concerne l'affaiblissement de la cohésion sociale, sans doute dans le sens d'une conséquence possible des crises. Les indications complémentaires de la troisième colonne de ce programme précisent en effet qu'on pourra « montrer que la crise n'est pas que économique ». Mais il n'est pas précisé, ni dans le programme, ni dans le document complémentaire à l'usage des professeurs, que l'on part de l'objet chômage pour en analyser à la fois les aspects économiques et les aspects sociologiques en relation avec l'exclusion sociale.

Il semble ainsi bien difficile, en ce qui concerne le thème du chômage, de partir des objets indépendamment des découpages disciplinaires. Certes, comme l'indiquent certaines positions, on peut estimer que l'appel à différentes sciences sociales pour analyser le regard que chacune d'entre elles porte sur l'objet considéré peut être fait dans un deuxième temps ; mais on conçoit qu'au moins

pour le thème du chômage, une construction spéciale de mise en relation de deux points de vue au moins (économique et sociologique par exemple) devra être entreprise, qui n'a rien d'immédiat, puisque le chômage ne constitue pas le même objet pour les économistes et les sociologues.

1.3. Une évolution des textes officiels allant de plus en plus dans le sens d'un découpage disciplinaire

De fait, on note une évolution importante dans les textes officiels. De plus en plus explicitement en effet, dans les programmes de SES, au lieu de tenir un discours global sur des objets, on a tendance à prescrire un enseignement de sciences économiques d'une part et de sociologie d'autre part.

On a pu noter par exemple que le programme de terminale entré en vigueur en 1995 faisait une place plus grande et plus explicite à la sociologie. Cela est notamment lié à la mise en place d'un enseignement de spécialité consacré à l'étude des « grands auteurs ». Le programme de cet enseignement de spécialité (articulé au programme de tronc commun) assure une parité entre les économistes (Smith, Ricardo, Keynes) et les sociologues (Tocqueville, Durkheim, Weber, Boudon, Bourdieu) sans négliger les auteurs qui ont contribué au développement des deux disciplines (Marx et Schumpeter). Si on compare avec le premier programme de SES, qui prescrivait l'étude de certains pays (Royaume-Uni, France, Allemagne, Japon, Etats-Unis, Mexique, Inde, Chine, etc), le changement est manifeste. A propos de ce premier programme de terminale B, on pouvait en effet considérer que le Japon par exemple était un objet, et qu'on l'examinait à la fois d'un point de vue économique et du point de vue de la société en mobilisant les savoirs issus de l'économie et de la sociologie. Mais dans le programme publié en 1998, ce n'est évidemment pas le cas : Sur les sept chapitres, quatre peuvent être qualifiés « d'économiques » (Travail et emploi ; Investissement, capital et progrès technique ; ouverture internationale et mondialisation ; rôle économique et social des pouvoirs publics) et trois sont plus spécifiquement sociologiques (Changement social et solidarités, Changement social et conflits, Changement social et inégalités)

Même s'il y a des thèmes qui peuvent être examinés du point de vue croisé de l'économie et de la sociologie, il y a tout de même des parties économiques et des parties sociologiques du programme. C'était déjà le cas dans le programme de 1995 puisque l'on étudiait dans deux parties différentes « les facteurs économiques de la croissance et du développement » et « les processus du changement social ».

Cette évolution des programmes relève probablement de deux positionnements, eux-mêmes objets de vives polémiques :

- les apprentissages seraient plus faciles à structurer dans le cadre des disciplines. Il est considéré comme plus complexe pour les élèves d'articuler les regards des différentes disciplines car cela supposerait une maîtrise des concepts de base propres à chacune d'entre elles ;
- les universitaires (économistes, sociologues, politologues) souhaitent que les élèves reçoivent au lycée une formation de base à leurs disciplines respectives et surtout que les futurs étudiants n'aient pas, au sortir de leurs études au lycée, une image erronée de ce que sont leurs disciplines.

Les sciences économiques et sociales ont donc évolué, et finalement, nées dans des conditions singulières, elles tendent à s'acheminer vers le régime standard de fonctionnement des disciplines scolaires. On trouve aujourd'hui un enseignement d'économie et un enseignement de sociologie. Plus précisément, il s'agit de l'appariement de deux disciplines académiques dans le cadre d'une discipline scolaire. A l'occasion de la « consultation sur les savoirs enseignés au lycée » en 1998, R. Establet a proposé de parler d'une approche bi-disciplinaire. On trouve également en classe de première une option sciences politiques qui est un enseignement consacré à une discipline particulière des sciences sociales. La mise en place de cet enseignement est explicitement liée à l'objectif de former les élèves aux concepts et aux méthodes de cette discipline spécifique et de préparer les élèves à suivre dans le supérieur des études de droit et/ou de science politique.

Bien entendu, ces constatations ne règlent pas en tant que telles les controverses quant à la spécificité des SES. On peut légitimement mettre en

cause par exemple un manque de vigilance et de volonté politique pour maintenir le projet initial. En revanche, ce que tendrait à montrer nos résultats, c'est que si ce projet devait être maintenu, il ne pourrait l'être qu'au prix de la recherche de réponses spécifiques aux questions soulevées.

Section II. Prise en compte des représentations et théorisation

Lorsqu'on observe les textes officiels, on constate qu'ils laissent peu de place à la prise en compte des représentations sociales des élèves et à la théorisation. Il faut en effet, peut-on lire souvent, partir des faits pour étudier les problèmes économiques et sociaux qu'on se donne pour objet d'étude. Il s'agit de développer chez les élèves le sens de l'observation et on préconise ainsi l'emploi de méthodes actives « partant d'une observation directe des faits pour conduire à saisir, par une démarche inductive, les notions qui peuvent être rattachées à leur étude, non comme des a-priori, mais comme des aboutissements » (extrait des instructions officielles, arrêtés des 26 janvier 1981 et 9 mars 1982).

Certains didacticiens des SES, comme E. Triby par exemple, mettent en avant un risque d'indifférenciation entre les différentes composantes du savoir à visée scientifique sur le social, entre le savoir médiatique et le savoir enseigné/acquis, et se posent la question :

Faut-il alors enseigner des théories pour faire s'éloigner le risque de l'indifférenciation ? L'évolution des programmes pourrait le signifier ; ça n'est pourtant ni la bonne solution ni la bonne raison. L'enseignement des théories risque d'abord un "effet d'éviction" vis-à-vis de ceux de nos élèves peu prédisposés à une approche où l'abstraction est préconstruite, avant même que la progression de l'élaboration de leur questionnement rende ce niveau de complexité possible. Pire, sans esprit critique, ils risquent d'intégrer ces théories comme autant de vérités sommaires et a-historiques ; ceci d'autant plus qu'ils ont besoin de réponses à leurs questions (Triby, 1995, p. 118).

Une autre attitude est possible, visant à former les élèves à l'idée que les faits sont toujours construits dans le cadre d'une théorie. Ceci est encore renforcé lorsqu'on fait le lien avec les représentations sociales des élèves.

En effet, les élèves ont constitué sur le thème du chômage un système de représentations – connaissances riche et cohérent, comme on a pu le mettre en évidence dans le chapitre IV. Ces représentations peuvent déboucher sur des obstacles aux apprentissages (voir chapitre V). Mais ces obstacles semblent difficilement contournables par une démarche d'enseignement qui partirait seulement ou même principalement « des faits ». Partir des représentations sociales des élèves semble alors imposer une liaison avec des « modèles » théoriques.

2.1. Représentations et références théoriques dans les programmes de SES

En examinant les programmes et instructions officielles, on peut faire deux constats principaux :

Le premier concerne le fait que la question des représentations ou conceptions des élèves n'apparaît pas dans les textes officiels jusqu'à une date très récente. Alors qu'il est souvent affirmé qu'il faut partir des préoccupations des élèves, on ne trouve aucun élément indiquant dans les textes officiels que les savoirs préalables des élèves sont effectivement connus des concepteurs de programmes, ou qu'il serait bon que les enseignants de SES en aient pris connaissance.

Cela ne signifie pas bien sûr que les travaux sur les représentations n'ont pas eu d'influence sur les pratiques des enseignants eux-mêmes. On sait que les travaux de J.M. Albertini, P. Vergès, M. Parodi, E. Chatel ou A. Legardez ont connu une diffusion au sein du corps des professeurs de SES. Par ailleurs, depuis plusieurs années, de nombreux mémoires professionnels rédigés par des professeurs stagiaires en formation dans les IUFM prennent en compte cette dimension de leur métier et font état de petites enquêtes de représentations réalisées dans le cadre de leurs classes. Des articles portant sur les représentations sociales des élèves et le travail sur ces dernières ont également été présentés à plusieurs reprises dans des numéros de la revue *Documents pour l'enseignement économique et social* éditée par le CNDP. Il est donc vraisemblable que de nombreux enseignants de SES, lisant cette revue, ou

travaillant avec les IUFM, aient utilisé ces travaux et intégré ces réflexions à leurs pratiques. Mais ces réflexions n'avaient pas été, jusqu'à présent, véhiculées par le biais des textes officiels, entraînant peut-être par là-même une certaine asymétrie d'information entre les professeurs de SES.

Mais, là encore, une évolution semble se produire : on trouve en effet dans la présentation du programme de première ES applicable à la rentrée 2000 – 2001, la précision suivante :

le programme de la classe de première est articulé avec ceux des classes de seconde et de terminale quant aux méthodes et aux contenus. Dans cette perspective, les résultats des travaux menés sur les savoirs des élèves et leurs représentations sociales sont pris en compte pour distinguer les éléments sur lesquels s'appuyer pour aider les élèves à construire leurs apprentissages et ceux qui risquent de constituer des résistances (extrait du BO HS n° 7 du 31 août 2000) .

Le second constat concerne l'introduction d'éléments de théorisation dans les curricula de sciences économiques et sociales. Là encore jusqu'à une date très récente (programme 2000), les programmes insistent sur le fait que l'on doit se contenter, en classe de seconde, de décrire le phénomène du chômage. Ce caractère descriptif concerne aussi bien la définition et la mesure du chômage que l'explication du phénomène. En classe de terminale, on ne trouve généralement pas explicitement de précisions concernant l'introduction d'éléments de théorisation sur les questions relatives au chômage.

Rappelons brièvement les résultats établis dans le chapitre VIII concernant l'évolution de ces programmes et la façon dont est abordé le thème du chômage :

- dans les instructions relatives aux aménagements du programme de la classe de seconde, en 1987, on peut lire, à propos de la partie sur la population active et plus précisément de la sous-partie concernant la formation, la qualification et l'emploi : « il s'agit ici de préparer l'étude de l'entreprise et de sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, sans aller jusqu'à une analyse approfondie de la mobilité professionnelle et du chômage » (extrait du BO spécial n°1 du 5 février 1987). Ici, le chômage apparaît donc pour la première fois dans des textes officiels, mais de façon négative puisqu'on demande aux professeurs d'aborder cette question sans

l'approfondir. La question du chômage sera sans doute mise en évidence par l'observation d'un écart entre l'offre et la demande d'emploi. Mais ce n'est pas le chômage en lui-même qui est l'objet d'étude ici, c'est principalement la question de la qualification et de la formation professionnelle ;

- pour ce qui concerne le programme de 1992 de la classe de seconde, le chômage apparaît pour la première fois, dans la colonne des « notions principales que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser », avec l'indication selon laquelle seuls les aspects portant sur la définition et la mesure du phénomène sont ici concernés. Dans les indications complémentaires de ce programme, il est encore précisé : « la définition et la mesure de la population active impliquent que l'on évoque le chômage mais à ce niveau il serait souhaitable de s'en tenir à une approche purement descriptive » ;

- dans le programme de terminale de 1995, le chômage apparaît une première fois dans la première partie concernant les « facteurs économiques de la croissance et du développement », dans la sous-partie travail et emploi, mais il est précisé dans les indications complémentaires qu' « on mettra plus particulièrement l'accent sur les transformations (quantitatives et qualitatives) du facteur travail ». Il s'agit là encore de travailler davantage sur les problèmes de qualification, d'organisation du travail, par exemple de mutations du fordisme, etc. Le chômage apparaît également dans la troisième partie du programme, intitulée « Crise, régulation et dynamique du capitalisme ». Dans le chapitre sur les crises et politiques économiques et sociales dans les pays développés, le programme indique qu'il faut notamment traiter des manifestations des crises, et le chômage apparaît alors dans la colonne des notions que les élèves doivent acquérir, comme l'une de ces manifestations de crise. Les indications complémentaires précisent à propos du chapitre consacré aux analyses des crises, qu'on pourra montrer « comment chaque grand courant théorique privilégie certains axes d'explication ». Les théories des crises sont donc dans le programme mais on ne dit rien ici à propos des théories d'explication du chômage ;

- la partie sur les crises disparaît cependant à l'occasion du toilettage du programme de terminale en 1998. Le chômage n'apparaît plus alors dans ce programme « allégé » que dans le premier chapitre consacré au travail et à l'emploi. Le terme de chômage figure dans la deuxième colonne des « notions essentielles ». Il est cependant précisé, dans le document d'accompagnement, à

propos de la relation entre salaire et emploi (partie du chapitre « Travail et emploi »), qu'« on discutera notamment l'analyse qui lie le chômage au coût du travail ». Une partie de l'analyse théorique du chômage fait ainsi son entrée dans le programme de sciences économiques et sociales ;

- enfin, dans le programme de la classe de seconde pour l'année scolaire 2000–2001, le chômage reste présent dans la partie sur la population active, dans la colonne des notions que les élèves doivent connaître, savoir utiliser et préciser. Les indications complémentaires précisent que la présentation du chômage aura pour objectif de souligner la diversité de ses formes et les inégalités devant son risque. Mais surtout, on affirme ici qu'il ne convient pas d'insister « sur des aspects techniques tels que la distinction entre critères Bureau International du Travail (BIT) et Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) » (extrait du BO HS n°5, du 5 août 1999).

Quant aux aspects théoriques, les instructions restent là aussi très prudentes. Il s'agit de la classe de seconde et on précise bien que

sur les causes du chômage, sans éluder des explications sans doute nécessaires face aux interrogations des élèves, le professeur veillera à éviter toute présentation théorique qui exigerait des développements inaccessibles à des élèves. On se limitera à une première approche de la complexité du phénomène » (extrait du BO HS n°5, du 5 août 1999).

2.2. Système de représentations – connaissances et obstacles à l'apprentissage sur le thème du chômage

L'introduction de ce travail a mis l'accent sur le fait que l'omniprésence du phénomène du chômage dans notre société a contribué à la construction par les élèves d'une certaine vision de ce problème, d'un certain modèle explicatif. Largement sensibilisés à un problème qu'ils vivent parfois au quotidien, les élèves ont alors été conduits à construire un système de représentations cohérent qui leur permet de rendre ce phénomène intelligible pour eux.

On peut ainsi résumer à grands traits les résultats exposés dans le chapitre IV :

- pour les élèves, le chômeur est d'abord un individu sans travail ou sans emploi, inscrit à l'ANPE. Ils associent donc le chômage avant tout à une institution

de recherche d'un emploi. Le fait que le chômeur soit pour eux un individu sans activité professionnelle, les conduit souvent (et davantage pour les élèves de seconde que pour les autres) à classer les chômeurs parmi les inactifs. Pour eux, les chômeurs n'appartiendraient donc pas à la population active ;

- par ailleurs, le chômage est un phénomène qui a des conséquences économiques et sociales : difficultés financières, pauvreté, exclusion sociale ;

- pour les élèves, on se retrouve essentiellement au chômage après un licenciement et le phénomène du chômage est d'abord dû à une inadéquation entre l'offre et la demande : il n'y a pas assez d'emplois offerts, et trop de demandeurs ;

- la cause principale de ces licenciements ou de cette inadéquation offre/demande qui est évoquée par les élèves est le progrès technique, suivi d'une insuffisance de diplômes et de qualification de la main d'œuvre ;

- lorsqu'on observe les schémas de similitude construits à l'aide du logiciel de dépouillement, on peut constater que les élèves distinguent généralement deux pôles : l'un, plutôt social, organisé autour de la relation chômage – exclusion sociale, l'autre plus économique, centré sur la relation entreprise – productivité – investissement ;

- enfin, grâce à ces mêmes graphes de similitude construits à partir d'une autre des questions du questionnaire (question n°6), on a pu observer un certain éclatement du système de représentations en quatre pôles :

- o un pôle lié au chômage proprement dit, avec ses circonstances d'entrée ou ses causes (licenciement, progrès technique ou manque de diplômes) et ses conséquences (allocations – chômage et RMI) ;

- o un pôle qui concerne la précarisation de l'emploi, et qui comporte de nombreuses relations entre l'emploi précaire, le travail à temps partiel, l'intérim ou les contrats à durée déterminée ;

- o un pôle autour de l'entreprise, unité de production où cette fois le lien avec l'emploi est plus présent. L'entreprise crée des emplois, le plus souvent précaires, puisque ce pôle est relié au pôle de la précarisation par le mot « emploi » justement et elle est demandeuse de diplômes et de qualification. Le lien avec le pôle du chômage se fait autour du diplôme ;

- o un pôle autour de la concurrence internationale, avec l'impératif de compétitivité, lié notamment au commerce international. Ce pôle n'est pas (à

ce seuil en tous cas) relié au pôle de la production et de l'entreprise. Le lien se fait au seuil 21%, c'est à dire que 72 élèves ont mis dans un même groupe de mots, les mots « entreprise » et « concurrence ».

On a pu constater en outre que les représentations sociales des élèves ont une dimension cohérente, systématique. Elles ne constituent pas un empilement d'idées séparées les unes des autres. Mais elles forment bien au contraire une façon globale de voir le monde dans le domaine de l'économie, comme d'autres didacticiens des disciplines ont montré qu'il existait une vision du monde cohérente et structurée, dans les domaines de la physique ou de la biologie par exemple.

Si, ainsi qu'on a pu l'évoquer dans le chapitre II, on fait l'hypothèse qu'apprendre c'est transformer ce système de représentations - connaissances (en référence par exemple au modèle allostérique d'A. Giordan, 1993), alors on ne peut pas espérer le transformer par l'accumulation d'un certain nombre de connaissances ponctuelles et a fortiori de faits. On ne peut faire évoluer ce système qu'en l'enrichissant ou le remplaçant par une autre vision globale du domaine économique et social pour ce qui nous occupe. Il faut donc permettre une articulation entre la psychologie des représentations d'une part, et la dimension théorique du savoir d'autre part.

La mise en évidence de ce système de représentations – connaissances sur le thème du chômage, nous a par ailleurs permis de pointer dans le chapitre V deux types d'obstacles aux apprentissages :

- un premier type d'obstacle est lié à la rupture qui existe entre certaines des représentations des élèves et les définitions scientifiques de concepts ou mécanismes relatifs au chômage. C'est le cas par exemple lorsque les élèves classent les chômeurs parmi les inactifs ou, pour certains, attribuent à l'immigration et aux immigrés une responsabilité dans la montée du chômage. Il s'agit donc là de représentations erronées. Ces erreurs ne constitueraient pour autant pas des obstacles si elles étaient simplement liées à un manque de connaissance des élèves sur cette question. Cependant, on constate que cette réponse reste importante même chez des élèves de première ou de terminale ;
- un second type d'obstacle concerne l'articulation difficile du système de représentations sociales des élèves au caractère pluriparadigmatique des

disciplines de référence et notamment de la science économique. Certaines représentations peuvent en effet être « valides » du point de vue de l'un des paradigmes, mais constituer un obstacle à l'égard d'un autre de ces paradigmes.

Si ces éléments (cohérence du système de représentations des élèves et types d'obstacles aux apprentissages) sont avérés, cela confirmerait qu'une démarche en sciences économiques et sociales qui consisterait à partir seulement « des faits » rencontrerait des limites rapides, au moins sur des questions comme le chômage. Dans ce cas au moins, des démarches de modélisation, en liaison avec des référents « théoriques » paraissent devoir s'imposer sous une forme ou une autre.

2.3. Contournement des obstacles à l'apprentissage et théorisation

En effet, l'insistance sur la nécessité d'en rester à des considérations descriptives sur la définition et la mesure du chômage conduit par exemple à écarter la question du caractère conventionnel de la définition et de la mesure du chômage.

On l'a vu dans le chapitre VII, les statisticiens du travail insistent beaucoup sur le fait que la définition du chômage est justement une affaire de conventions. Des indicateurs différents existent, qui donnent des chiffres différents du chômage, au sein d'une même économie ou entre pays, rendant ainsi difficile la comparaison internationale des situations de chômage. Nous avons mis en évidence l'existence d'un débat récurrent sur ces questions, conduisant les statisticiens du travail à rechercher de façon continue des indicateurs de plus en plus précis. Les recommandations du BIT se veulent toujours de plus en plus précises, l'OCDE fait en sorte de construire des taux de chômage standardisés. L'INSEE en France cherche également à toujours affiner les questionnaires de son enquête emploi, pour prendre en compte le plus grand nombre d'informations sur les individus en situation de chômage ou sur les situations intermédiaires entre le chômage, l'inactivité et l'emploi. Il n'en reste pas moins que les indicateurs mis au point restent toujours établis sur la base de conventions fort précises.

Or, le chapitre IV sur les représentations sociales à propos du chômage a permis de mettre en évidence le fait que les élèves ont du mal à percevoir les contours véritables de la définition du chômage. Un nombre non négligeable d'entre eux assimilent par exemple les chômeurs à des inactifs, une grande majorité des élèves assimilent le chômage et l'institution ANPE.

Comment leur permettre de dépasser ces représentations si on ne met pas en évidence cet aspect conventionnel, malgré l'aridité technique potentielle de ce dernier ?

L'évacuation des considérations théoriques dans le traitement du chômage avec des élèves peut conduire au même type de difficultés. Comme les conceptions des élèves présentent parfois un caractère contradictoire, le passage par la mise en discussion de celles-ci à l'aide d'appui théoriques extérieurs peut se révéler nécessaire.

Ainsi qu'on l'a vu dans la conclusion du chapitre V, les élèves doivent en effet comprendre qu'il existe plusieurs modes d'explication du chômage qui ont chacun leur cohérence. Le point de vue néo-classique (au moins dans sa version de base) privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Ainsi, lorsque qu'une majorité d'élèves donnent leur assentiment à la proposition selon laquelle certains chômeurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible, il s'agit d'une représentation sur laquelle on peut s'appuyer d'un point de vue néo-classique. Cette même représentation constitue cependant un obstacle au regard de la théorie keynésienne dans le cadre de laquelle le chômage est avant tout involontaire. A contrario, lorsqu'une majorité d'élèves rejettent la proposition « pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC », ou celle selon laquelle il faut baisser les salaires pour lutter contre le chômage, ce sont des représentations qui peuvent servir d'appui à une présentation keynésienne du chômage, puisque le point de vue keynésien se prononce plutôt contre des baisses de salaires et justifie les minima sociaux dans la perspective d'un soutien à la demande. Par contre ces mêmes représentations constituent un obstacle au regard de la théorie néoclassique du chômage volontaire, puisque, dans ce cadre, c'est bien une flexibilité (à la baisse notamment) des salaires qui garantit le retour à l'équilibre du marché du travail.

Il est difficile d'imaginer que ces obstacles relatifs aux différents paradigmes qui constituent la science économique puissent être compris et dépassés par les élèves si on n'introduit pas des éléments de théorisation dans l'enseignement des SES. Ainsi, si on estime qu'un enseignement de SES ne peut faire l'impasse sur la prise en compte des représentations des élèves, la référence ultérieure à des éléments de théorisation paraît devoir s'imposer, au moins, comme nous l'avons rappelé plusieurs fois, dans des questions à forte composante « technique » comme le chômage.

Ainsi que le soulignent J.P. Fitoussi et J. Le Cacheux

L'étude théorique d'un phénomène réel a ceci de frustrant qu'elle procède toujours d'hypothèses qui apparaissent éminemment simplificatrices, en désaccord d'emblée avec la réalité. Les théoriciens n'ont pas le sens pratique, ils élucubrent dit-on ; en partant d'hypothèses simples, pour ne pas dire simplistes, ils parviennent en effet à présenter des résultats compliqués. De telles affirmations sont superficielles. Il n'y a pas de science sans hypothèses, comme il n'y a pas de faits sans théorie. Les études qui apparaissent les plus concrètes connaissent la même difficulté, mais les conditions de leur validité restent trop fréquemment implicites. Ce qu'au contraire on exige d'un raisonnement théorique, c'est qu'il explicite ses hypothèses. Cette exigence le rend plus vulnérable à la critique de « réalité » (ou de réalisme). En outre une théorie ne peut prétendre à l'universalité : elle prend racine dans un moment de l'histoire, dans le monde qu'observe le théoricien et qu'il cherche à réduire au moyen d'hypothèses, car il sait l'impossibilité de rendre compte de toutes ses dimensions (J.P. Fitoussi et J. Le Cacheux , 1989, p.120).

J.P. Fitoussi et Le Cacheux définissent bien une posture épistémologique qui est très largement partagée parmi les économistes. En effet, l'idée selon il n'y a pas de faits sans théorie se trouve aussi bien chez des économistes néoclassiques que marxistes ou keynésiens. Et une sensibilisation à cette posture devrait faire partie des objectifs d'un enseignement de SES.

Section III. Transposition didactique et thème du chômage en SES

On l'a vu dans le chapitre VI, certains auteurs contestent la validité de la théorie de la transposition didactique pour les sciences économiques et sociales. Pour E.

Triby par exemple, « la solidité apparente de sa construction a fini par installer la transposition didactique dans une fonction de modèle applicable à toutes espèces de disciplines scolaires. En SES pourtant, elle ne va pas de soi, c'est le moins qu'on puisse dire » (Triby, 1995, p. 119).

Les auteurs qui rejettent la théorie de la transposition didactique refusent de fonder la légitimité des SES sur des savoirs savants de référence. L'un des arguments avancés concerne notamment le fait que le « savoir savant » en SES n'est pas unique mais éclaté, et donc, de ce fait, difficilement transposable.

J. Brémond et H. Lanta développent également l'argumentation selon laquelle les SES ne doivent en aucun cas constituer une propédeutique aux enseignements universitaires futurs :

les SES ne sont en aucun cas une simple juxtaposition de morceaux des programmes de l'enseignement supérieur mais l'étude d'une série de problèmes des sociétés qui sont les nôtres, série établie pour permettre aux élèves de comprendre comment fonctionnent et évoluent ces sociétés. Autrement dit, l'objectif de cette discipline de lycée n'a jamais été de constituer une propédeutique (Brémond et Lanta, 1995, p. 64).

Notre conclusion est inverse. A la lumière des matériaux rassemblés pour l'étude du chômage comme savoir scolaire en sciences économiques et sociales, il nous semble possible d'avancer que la théorie de la transposition didactique peut, avec les spécifications nécessaires, s'appliquer à la discipline scolaire SES.

3.1. Les SES et les savoirs savants : l'exemple du chômage

Examinons tout d'abord la question de la référence aux savoirs savants.

A notre sens, l'absence d'unicité du savoir savant en sciences économiques et sociales ne condamne pas irrémédiablement le concept de transposition didactique en sciences économiques et sociales. Certes les SES sont une discipline scolaire qui ne s'appuie pas sur une seule discipline universitaire de référence. En outre, ces références sont elles-mêmes des sciences pluriparadigmatiques, ce qui rend difficile la recherche d'un référent unique pour expliquer un phénomène économique et/ou social donné.

Mais cela remet-il en cause l'idée d'un apprêt didactique du savoir avant de l'enseigner ? Pour expliquer le chômage, le savoir savant est protéiforme, et les grilles théoriques diverses. Or ces grilles théoriques elles-mêmes, telles qu'elles sont enseignées aux élèves ne sont-elles pas transposées à partir du savoir savant ?

D'un autre côté, l'introduction dans les manuels scolaires de la théorie de la régulation (par exemple) ne témoigne-t-elle pas d'un rapprochement entre les savoirs enseignés et le savoir produit dans la communauté savante ? Née dans les années soixante-dix dans les recherches en sciences économiques en France, cette théorie a été présentée par de nombreux épistémologues de l'économie comme un nouveau paradigme en gestation. De nombreux articles sont parus dans les revues scientifiques de science économique, des ouvrages ont été publiés par ou sous la direction de R. Boyer, de M. Aglietta, d'A. Lipietz, de B. Coriat etc. Par ailleurs des ouvrages de synthèse ont été rédigés (*L'année de la régulation*), une « Lettre de la Régulation » est diffusée à l'initiative des chercheurs du CEPREMAP, la presse de vulgarisation économique a publié des articles sur cette théorie Les enseignants de SES (ou au moins certains d'entre eux) ont lu ces ouvrages ou articles, ont compris l'intérêt de ce « paradigme en gestation » pour leur enseignement. Cette évolution du paysage intellectuel a donc eu un impact sur la noosphère (responsables associatifs et syndicaux, rédacteurs de manuels, etc.) pour que soit prise en considération la problématique de la régulation dans les programmes, les Instructions Officielles et ou les manuels. Mais cela illustre bien selon nous les différentes étapes d'un processus « classique » de transposition didactique.

Concernant le fait que les SES ne doivent pas constituer une propédeutique à l'enseignement universitaire, J. Brémond et H. Lanta, (1995, p. 64) indiquent qu'une discipline scolaire n'est pas « un simple "modèle réduit" de ce qui se fait dans l'enseignement supérieur ».

Mais cela n'est pas incompatible avec le fait qu'on enseigne dans cette discipline scolaire des objets issus ou au minimum fortement influencés par des savoirs de référence, tels qu'ils sont présents dans les universités (même si cet enseignement ne se déroule pas « de la même façon » au lycée, et est issu d'un processus de transposition didactique) : en histoire et géographie, qui est une des

disciplines scolaires données en exemple par J. Brémond et H. Lanta, on ne cherche pas exclusivement ni même principalement à préparer les élèves à l'entrée dans un cursus universitaire d'histoire ou de géographie, on vise bien à leur donner une culture générale, mais on leur enseigne cependant de l'histoire et de la géographie à partir de la transposition des savoirs savants ...

En outre, les éléments concernant les savoirs à enseigner sur le thème du chômage présentés dans le chapitre IX, permettent de mettre en évidence qu'il existe un processus de transposition didactique externe sur le thème du chômage.

Certes ce thème apparaît tardivement et de façon trop allusive dans les programmes, mais notre étude des manuels a montré qu'un nombre non négligeable d'entre eux font référence à des savoirs théoriques comme la notion néoclassique de chômage volontaire, la théorie des contrats implicites, des salaires d'efficience, etc.. Dans ce cadre, il y a bien transposition. Car il ne s'agit pas là de connaissances qui ont été construites par la classe. Ces savoirs ont bien été construits par la communauté savante, en réponse à des débats scientifiques.

Dans la science économique, certains auteurs ont pu critiquer le caractère exclusivement normatif de l'approche de J. Rueff selon laquelle le chômage résulte de l'existence de rigidités sur le marché du travail (liées notamment à l'établissement d'une allocation-chômage). Dans la perspective de Rueff, il faudrait alors lever ces obstacles à la rigidité à la baisse des taux de salaire. Même si ce type d'approche reste très présent dans le débat public (par exemple à l'occasion de la suppression de l'autorisation administrative de licenciement, ou à propos de l'instauration éventuelle d'un SMIC jeunes), elle ne constitue plus aujourd'hui l'essentiel de l'analyse néo-classique du chômage. Les économistes orthodoxes, sous la pression des critiques keynésiennes ou « radicales », ont tenté de construire une connaissance positive des rigidités, en expliquant quels peuvent être leurs fondements et en mettant même en évidence le caractère parfois rationnel d'une stabilité des taux de salaire et d'une déconnexion de la procédure de fixation des salaires des fluctuations conjoncturelles du marché du travail. C'est notamment le cas de la théorie des contrats implicites ou de celle de l'investissement en capital humain, que nous avons présentée dans le chapitre VII. De même, la théorie de la régulation a développé une argumentation allant

dans le sens d'une flexibilité offensive et non pas d'une recherche de la flexibilité pour la flexibilité.

Ainsi que le souligne E. Chatel (1999), qui a mené de nombreuses recherches sur le travail des professeurs de SES dans leurs classes, les enseignants se sont très vite emparés de ces éléments de l'évolution des connaissances scientifiques sur le chômage. Elle indique notamment que la « vogue que l'école de la régulation connaît chez les professeurs de sciences économiques et sociales » témoigne de cette capacité des enseignants à se saisir des débats économiques d'actualité.

Ces différents éléments issus de la communauté savante sont donc bien pris en compte dans l'enseignement des SES, comme en témoigne à la fois la pratique des enseignants et notre description détaillée des manuels présentée en annexe de ce travail.

Pour ce qui concerne ce thème particulier du chômage, on voit qu'il y a donc bien une forte référence à des savoirs savants en sciences économiques et sociales.

3.2. Une « originalité » cependant de la transposition didactique en SES ?

Le chapitre IX a notamment permis de mettre en évidence un certain « décalage » entre les programmes et instructions officielles et les sujets de baccalauréat proposés aux élèves sur le thème du chômage. Cet écart tend à se réduire suite aux évolutions de la discipline et des textes officiels comme nous l'avons souligné.

Mais il n'en reste pas moins que, pour satisfaire aux exigences de l'évaluation, il faut encore aujourd'hui faire plus, ou autre chose, que ce qu'indiquent les programmes. Le refoulement des interrogations théoriques resurgit dans les sujets et les évaluations de l'examen final constitué par le baccalauréat, révélant ainsi, dans une certaine mesure, un curriculum réel différent du curriculum formel.

Deux conclusions principales ont ainsi été permises par notre étude des sujets de bac concernant le chômage :

- les sujets intègrent beaucoup plus fortement et rapidement que les programmes officiels les débats (sociaux et scientifiques) relatifs à l'emploi et au chômage. L'existence de ces sujets a un effet en retour sur l'enseignement (perceptible notamment à travers le contenu des manuels) ;

- alors que les programmes ne font que faiblement référence aux approches théoriques, celles-ci sont présentes - explicitement ou implicitement - dans les sujets, ce qui conduit à leur prise en compte dans les enseignements.

Comment expliquer alors le fait que les sujets de baccalauréat vont donner une impulsion à l'évolution des programmes en proposant des sujets qui ne peuvent pas être traités de façon uniquement descriptive et par le recours exclusif à des faits ?

Selon nous, cette « avance » des sujets de bac sur les programmes est la manifestation de la gestion d'une contradiction entre deux objectifs du projet fondateur : permettre aux élèves d'accéder à l'intelligence des économies et sociétés contemporaines d'une part, et d'autre part partir des préoccupations des élèves en négligeant la théorie parce que cela pourrait « durcir prématurément » de jeunes esprits. Or, ces deux composantes du projet fondateur nous semblent, dans le cas d'espèce, quelque peu contradictoires. Les sujets de bac trouvent alors la seule solution pour surmonter cette contradiction, à savoir introduire des éléments théoriques pour comprendre les enjeux nouveaux même quand ils ne figurent pas dans les programmes.

Si, à la fin des années soixante-dix, on avait continué à travailler sur la croissance et le développement, sans traiter ni de la crise, ni de la montée du chômage, etc., on aurait failli à ce qui fait la légitimité principale des SES, c'est à dire l'intelligence des sociétés contemporaines.

Les concepteurs de sujets de bac appartiennent cependant à la noosphère, puisque ce sont des groupes de professeurs pilotés par l'inspection qui font partie des commissions de choix de sujets. Mais la confection de sujets de bacs ne présente pas le même enjeu que la rédaction de programmes officiels. Le programme étant ce qu'il est, on accepte des sujets introduisant des éléments théoriques dès lors qu'ils correspondent à l'objectif d'intelligence des sociétés contemporaines. Si on trouvait des sujets purement théoriques du type « portée et limites du modèle néoclassique d'équilibre général », cela n'aurait pas été accepté. Mais un moyen terme est trouvé, dans la mesure où on traite un

problème comme le chômage et qu'on ne peut pas le faire sans référence aux analyses théoriques, tant qu'on ne l'institutionnalise pas dans les programmes.

Il s'agit donc de gérer une contradiction : pour cela, un compromis est passé. Dans les textes les plus officiels, à savoir les programmes et les instructions, on continue à réaffirmer plus ou moins le projet fondateur, même si, on l'a vu, les choses évoluent de façon assez nette, avec des glissements successifs. Mais comme cela reste difficile à gérer (beaucoup moins dans la période récente où on assiste à une remise en question progressive du projet fondateur), au niveau des sujets de bac (qui en plus pendant longtemps sont élaborés de façon beaucoup plus décentralisée, par groupement d'académies, avec chaque fois un groupement de professeurs différents les uns des autres, des inspecteurs plus ou moins présents selon les cas...) on accepte d'introduire des éléments de réflexion théorique notamment.

Conclusion

Beaucoup d'éléments viennent compliquer ainsi la mise en œuvre du projet fondateur des SES.

Nous avons vu en effet que, pour partir des problèmes que se pose actuellement la société (et cela paraît effectivement essentiel), il semble difficile de partir d'objets purement descriptifs. On ne peut éviter la mise en relation avec des disciplines différentes, quelle qu'en soit la forme (avec par exemple des complémentarités), pour construire des objets scientifiques comme celui du chômage. De la même façon, pour prendre un autre exemple des programmes de sciences économiques et sociales, on peut développer avec les élèves une analyse économique de la consommation, tout en leur montrant ensuite que les comportements de consommation ne peuvent pas être expliqués uniquement en termes économiques mais qu'il faut également mener une analyse sociologique de la consommation : cette question avait fait l'objet d'un sujet de baccalauréat il y a quelques années.

Par ailleurs, nous avons également montré l'importance de la prise en compte des représentations sociales des élèves, et de la modélisation. Il nous semble en

effet important, ainsi que le préconisent les instructions officielles concernant le programme le plus récent (août 2000) de première ES, de partir des travaux existants sur les représentations sociales des élèves, non seulement dans la mise en œuvre d'un enseignement en classe, mais aussi en amont, dès l'élaboration des programmes et instructions officielles. C'est la connaissance de ces savoirs spontanés des élèves qui peut permettre, compte tenu des savoirs à enseigner définis par le biais d'un processus de transposition didactique, de préciser au mieux les items du programme de façon à surmonter les obstacles qui auront pu être mis en évidence par les enquêtes de représentations. Mais comment dépasser ces représentations et mettre en avant le caractère pluriparadigmatique de l'économie, dès lors que l'on affirme que « l'enseignement trop précoce de modèles ou de schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales » (instructions officielles, circulaire n° IV 67 – 416 du 12 octobre 1967).

Enfin, il nous a semblé important dans ce chapitre de souligner que les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales n'échappent pas au processus de transposition didactique. Et le décalage que nous avons pu repérer entre les problèmes de la société et leur introduction dans les programmes de sciences économiques plaident également dans le sens d'une pertinence de la théorie de la transposition didactique. En effet, durant cette période, comme on l'a vu dans le chapitre IX, la science économique académique produit une littérature abondante sur le sujet. Les travaux qui renouvellent les analyses du chômage sont en effet très nombreux. Une « veille scientifique » aurait alors peut-être pu permettre une prise en compte plus précoce du phénomène du chômage dans les savoirs scolaires en sciences économiques et sociales.

On l'a vu, les programmes évoluent davantage dans ce sens aujourd'hui. Mais selon nous cependant, ce processus de transposition didactique pourrait être approfondi dans la mesure où les programmes et instructions officielles sont parfois insuffisamment explicites quant aux contenus réels qui se cachent derrière certains items de programme. Cela tient sans doute à la persistance d'une certaine réticence à l'abandon d'un des éléments clés du projet fondateur des SES : l'absence « officielle » d'éléments théoriques dans les programmes.

Des évolutions récentes dans les programmes et instructions officielles vont à la fois dans le sens d'une prise en compte des représentations sociales des élèves et d'une introduction d'éléments de théorisation dans les curricula. Si cette évolution se confirmait, on assisterait alors à une véritable institutionnalisation des pratiques déjà présentes dans les manuels, les sujets de baccalauréat et les pratiques des enseignants dans leurs classes. Les sciences économiques et sociales deviendraient alors « officiellement » une discipline scolaire basée sur de solides savoirs scientifiques de référence, s'appuyant sur les savoirs des élèves pour aider ceux-ci à élaborer une véritable connaissance des problèmes économiques et sociaux contemporains.

Conclusion générale :

Les SES, défis et problèmes

Au terme de ce travail, nous pouvons tenter de dresser un rapide bilan des conclusions auxquelles nous sommes parvenue.

Les sciences économiques et sociales sont aujourd'hui, malgré leur spécificité liée notamment au type de thèmes qu'elles abordent et qu'elles traitent, et après avoir constitué ce que Y. Chevallard a pu appeler une « anomalie didactique », une discipline scolaire comme les autres, ainsi que l'affirme également A. Legardez :

les SES sont une discipline scolaire "comme les autres", donc :

- ces enseignements sont bien un champ d'application de la théorie didactique,
- et c'est l'étude de ses spécificités dans les rapports aux savoirs et dans les rapports de savoirs qui peut en accroître la légitimité dans le système éducatif et dans les champs de recherche universitaires reconnus (Legardez, 2001, p. 18).

Cette spécificité n'est cependant pas telle qu'elle aboutirait à abolir les éléments classiques de la transposition didactique, et surtout, de donner clés en mains une réponse à la question qui demeure : comment passer des représentations des élèves à une discussion raisonnée en rapport avec les modélisations savantes ? De fait, pour permettre aux élèves de s'approprier de réels savoirs en science économique et en sociologie, les sciences économiques et sociales se sont donc assez nettement éloignées de ce qu'était le projet initial, tel qu'il est défini par les textes officiels de 1967.

Du fait de ces évolutions, déjà soulignées à la fin du chapitre I, les sciences économiques et sociales se trouvent aujourd'hui selon nous confrontées à un défi et à un problème.

D'une part, de même que la science se construit aussi contre l'évidence et en surmontant des obstacles épistémologiques, les connaissances des élèves se construisent au moins en partie contre le sens commun et en surmontant des

obstacles didactiques ; Il y a donc des moments d'homologie, semble-t-il, entre ce qui caractérise les fondements épistémologiques du travail des savants et ce qui caractérise l'apprentissage des élèves. Et ceci a quelque chose à voir avec la formation du citoyen, si l'on considère que former son autonomie est un projet de quelque ambition.

La transformation que cela implique pour la discipline - et qu'elle est déjà en train de vivre partiellement, comme on a pu le souligner plus haut - comporte cependant un risque : c'est que les SES, sortant de leur « période romantique » (pour reprendre une expression de Ph. Meirieu) liée notamment aux idées pédagogiques nouvelles des années soixante, perdent aussi ce qui faisait leur intérêt dans la formation des élèves.

En effet, les SES bénéficient d'un avantage sur d'autres disciplines : celui de mieux articuler les réponses qu'elles apportent, aux questions que se pose la société. Or, pour reprendre une expression de Y. Chevallard (1997), il nous semble qu'aujourd'hui « l'anomalie didactique » des SES est en train de se résorber. Cette évolution va permettre la disparition de certains « éléments négatifs » de cet enseignement, comme par exemple la réticence à s'articuler solidement sur des savoirs constitués. Mais ne risque-t-on pas en même temps de renoncer à cette articulation entre réponses apportées par les SES et questions posées à la société ?

Le défi auquel se trouvent ainsi confrontées les SES est alors celui de leur renforcement en tant que discipline scolaire comme les autres tout en conservant un acquis que devraient acquérir d'autres disciplines, à savoir le sens des questions.

Cela pose alors un problème : à vouloir mieux s'articuler sur les disciplines tout en gardant les questions que se pose la société, n'est-on pas menacé par l'encyclopédisme ? Est-ce qu'aujourd'hui, pour reprendre l'exemple du chômage, les élèves doivent en effet connaître les théories des insiders/outsiders, des salaires d'efficience, etc ? Si l'on pense que c'est nécessaire, cette accumulation de connaissances ne risque-t-elle pas alors de se faire au détriment des apprentissages ?

Les sciences économiques et sociales se trouvent alors aujourd'hui confrontées à une difficulté qu'il faut surmonter : les problèmes que se pose la société sont

immenses (chômage, multiculturalisme, évolution de la famille, etc ...) ; si sur chacun de ces problèmes on entend mobiliser tous les savoirs scientifiques pertinents, cela risque d'être largement au-delà ce que peut raisonnablement comprendre un élève. Comment résoudre ce problème sans abandonner le recours aux savoirs de référence tout en conservant le sens des questions ? Et, au-delà, comment poser (et résoudre) la question de la mise en relation de plusieurs cadres disciplinaires ?

On pourrait finalement résumer notre propos de la façon suivante. Le projet fondateur mêlait étroitement une finalité (se confronter aux questions vives de la société), des options épistémologiques (la possibilité de bâtir une « discipline scolaire » ad hoc), et un positionnement pédagogique fort (inductiviste). Si l'on veut sauvegarder la finalité (ce qui est notre cas), il faut peut-être accepter de remettre en discussion les deux autres composantes du projet, sous peine que la « normalisation » en cours de la discipline ne vienne annuler purement et simplement toute la souhaitable spécificité des sciences économiques et sociales.

Bibliographie

ABRIC J. – C. (1994) – L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique, in GUIMELLI CH. (DIR.) (1994) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales, 73 – 84.

ABRIC J. – C. (DIR.) (1996) – *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Paris, Erès.

ABRIC J.C. (DIR.) (1997a.) -- *Pratiques sociales et représentations*, 2^{ème} Ed., Paris, PUF.

ABRIC J.C. (1997b.) -- Les représentations sociales : aspects théoriques, in ABRIC J.C. (Dir.) -- *Pratiques sociales et représentations*, 2^{ème} Ed., Paris, PUF.

ABRIC J.C. (1997c.) – Méthodologie de recueil des représentations sociales, in ABRIC J.C. (Dir.) -- *Pratiques sociales et représentations*, 2^{ème} Ed., Paris, PUF, 59 – 82.

ABRIC J.-C., TAFANI E. (1995) – Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 28, 22 – 31.

ABRIC J.C., VERGES P. (1996) – *Formes et traitement de questionnaires en analyse de représentations sociales*, IIIème rencontre internationale des représentations sociales, Aix en Provence, septembre 1996.

AGLIETTA M. (1976) – *Régulation et crises du capitalisme*, Paris, Calmann-Lévy.

ALBERT M. (1982) – *Le pari français*, Paris, Seuil.

ALBERTINI J.M. (1987) – Représentations et innovations en économie, in *Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 49 – 57.

ALBERTINI J.M. (1989) – Les représentations économiques des élèves de troisième, *Education et Formations*, Les dossiers, juillet 1989.

ALBERTINI J.M. (1996) – *Le chômage est-il une fatalité ?* Paris, PUF, Coll. Major.

ALBERTINI J.M. ET ALII (1983) – *Economie et société françaises*, terminale B, Paris, Scodel.

ALBERTINI J. – M. ET CICILLE P. (1997) – Les jeunes de terminale et l'économie, in BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (COORD.) (1997) – *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 179 – 190.

ALBERTINI J.M. ET VERGES P. (1977) -- Les français ne sont pas des analphabètes de l'économie, *Les Cahiers français*, N° 179, janvier - février, 13 - 16.

ALBERTINI J.M. ET SILEM A. (1979) – L'information économique, *Le courrier du CNRS*, juillet 1979.

ALPE Y. (1995) – *Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des sciences économiques et sociales*, 304p., thèse de sociologie, Université de Provence, Aix en Provence.

ALPE Y. (1999) – *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques*, Aix en Provence, IUFM d'Aix - Marseille, Document de Travail, Nov. 1999.

ALPE Y., KERIGNARD Y. LEGARDEZ A. ET VERGES P. (1993) – Outils pour analyser l'évolution des représentations : le cas « Guillestre », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°312, mars.

ANCIANT J. (1975) – *Initiation aux faits économiques et sociaux, classes de seconde*, Paris, Masson.

ANCIANT J., DARBELET M. ET MARTORY B. (1974) – *Initiation aux faits économiques et sociaux, croissance et développement*, classes terminales, Paris, Masson.

ANDRE C. ET SICAT D. (1994) – *Le chômage dans les pays industrialisés*, Paris, Syros, coll. Alternatives Economiques .

ARIES PH. (1973) -- *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil, Points histoire.

ASTOLFI J.P. (1984) – Les représentations des élèves, *Aster* , n° 21, Paris.

ASTOLFI J.P. (1991) – Représentations et transposition didactique : deux concepts à articuler, in *Les didactiques, similitudes et spécificités*, Actes du colloque organisé pour le 150^{ème} anniversaire de l'Ecole Normale Libre de Braine-le-Comte, Ph. Jonnaert Editeur.

ASTOLFI J.-P. (1992) – *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y. ET TOUSSAINT J. (1997) -- *Mots - clés de la didactique des sciences*, Paris – Bruxelles, De Boeck Université, Pratiques pédagogiques.

ASTOLFI J.P. ET DEVELAY M. (1989) – *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je ?

ASTOLFI J.P. ET PETERFALVI B. (1993) – Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales, *Aster*, n° 16, Paris.

ATTHALIN CH. ET MERLE V. (1978) – *Le chômage*, Paris, Hatier, Coll. Profils.

AUDIGIER F. ET ALII (1987) – Entreprise et représentations, didactique de l'histoire de la géographie et des sciences économiques et sociales : un exemple de travail avec les élèves, *Rencontres pédagogiques*, INRP, n°14.

AUDUC J.-L. (1994) – *Le système éducatif*, Paris, Hachette, Education.

AZNAR G. (1999a) – *Emploi : la grande mutation*, Paris, Hachette.

AZNAR G. (1999b) – *La fin des années chômage*, Paris, Syros, Coll. Alternatives économiques.

BACHELARD G. (1938/1983) – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, librairie philosophique J. Vrin.

BARRERE A. (1981) – *La crise n'est pas ce que l'on croît*, Paris, Economica.

BARRERE A. (COORD.) (1985) – *Keynes aujourd'hui : théories et politiques*, Paris, Economica.

BAUTIER E. ET ROCHEX J.- Y. (1998) – *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, Enseigner.

BEITONE A. (1993) – A propos d'un faux débat, *DEES, Documents pour l'Enseignement Economique et Social*, n°94, décembre, 117 – 120.

BEITONE A. (1997) – Le débat sur l'inductivisme en sciences économiques et sociales : enjeux manifestes et enjeux latents *Skhôle, Cahiers de la recherche et du développement*, IUFM d'Aix-Marseille, N° 6, 55 – 69.

BEITONE A., BUISSON E., DOLLO C. ET LE MASSON E. (2001) – *Economie*, Paris, Sirey, Aide-mémoire.

BEITONE A., CAZORLA A., DOLLO C. ET DRAI A.-M. (2001) – *Dictionnaire des Sciences Economiques*, Paris, Armand Colin.

BEITONE A., DECUGIS-MARTINI M.-A., LEGARDEZ A. (1995) – *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris, Armand Colin.

BEITONE A., DOLLO C, GERVASONI J., LE MASSON E. ET RODRIGUES C. (2000) -- *Sciences Sociales*, 2^{ème} Ed., Paris, Sirey, Aide - mémoire.

BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (1995) – Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique, *Revue française de pédagogie*, n° 112, juillet – août - septembre, 33 – 45.

BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (Coord.) (1997) -- *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.

BEITONE A. ET SILEM A. (DIR.) (1997) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Hachette.

BEITONE A. ET SILEM A. (DIR.) (1999) – *Sciences économiques et sociales, terminale*, Paris, Hachette.

BEVERIDGE SIR W. (1945) – *Full Employment in a Free Society*. Traduction française : le plein-emploi pour tous dans une société libre, Paris, Domat-Montchrestien.

BLANCHET A. ET GOTMAN A. (1992) – *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, Université, 128.

BLAUG M. (1986) – *La pensée économique, origine et développement*, Paris, Economica, 4^{ème} édition.

BLÖSS T. ET FRICKEY A. (1995) – *La femme dans la société française*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?

BONARDI C. ET ROUSSIAU N. (1999) – *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, Topos.

BOUCHOUX J. ET HERVELIN M. (COORD.) (1993) – *Sciences Economiques et sociales, classe de seconde*, Paris, Bréal.

BOUCHOUX J., HERVELIN M. ET JESTAZ E. (COORD.) (1995) – *Sciences économiques et sociales, terminale ES*, Paris, Bréal.

BOUCHOUX J. ET MONTOUSSE M. (DIR.) (1999) – *Sciences Economiques et Sociales, terminale ES*, Paris, Bréal.

BOUCHOUX J. ET MONTOUSSE M. (DIR.) (2000) – *Sciences Economiques et sociales, manuel de seconde*, Paris, Bréal.

BOURACHOT H. (1989) – *Initiation économique et sociale, classe de seconde*, Paris, Bordas.

BOURDIEU P. (1980) -- L'opinion publique n'existe pas, in *Questions de Sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 222 – 235.

BOYER R. (1986a) – *La théorie de la régulation : une analyse critique*, Paris, la découverte, Coll. Agalma.

BOYER R. (1986b) – Des flexibilités défensives ... ou offensives ? In BOYER R. (DIR) (1986c) – *La flexibilité du travail en Europe*, Paris, La Découverte, 235 – 264.

BOYER R. (DIR) (1986c) – *La flexibilité du travail en Europe*, Paris, La Découverte.

BOYER R. (1995) – Aux origines de la théorie de la régulation, in BOYER R. ET SAILLARD Y. – *Théorie de la régulation. L'Etat des savoirs*, Paris, La Découverte, Recherches, 21 – 29.

BOYER R. ET MISTRAL J. (1978) – *Accumulation, inflation, crises*, Paris, PUF.

BREMOND J., JAMMES R. ET SALORT M.-J. (1978) – *Sciences économiques et sociales, classe de seconde*, Paris, Hatier.

BREMOND J. ET LANTA H. (1995) – La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? in COMBEMALE P. (COORD.) (1995) – *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette, Education, 47 – 71.

BREMOND J. ET ALII. (1984) – *Initiation économique et sociale, Seconde*, Paris, Hatier.

BREMOND J. ET ALII. (1987) – *Initiation économique et sociale, Seconde*, Paris, Hatier.

BREMOND J. ET ALII. (1991) – *Initiation économique et sociale, Seconde*, Paris, Hatier.

BRENDER A. (1996) – *L'impératif de solidarité, la France face à la mondialisation*, Paris, La Découverte.

BROUSSEAU G. (1996) – Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in BRUN J. (DIR.) (1996) – *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 45 – 143.

BRULE M. (1988) -- *L'empire des sondages*, Paris, Laffont, 1988.

BRUN J. (DIR.) (1996) – *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.

CAHIERS FRANÇAIS (1998) – *Les indicateurs économiques en question*, Paris, La documentation française, Mai – juin.

CAHUC P. ET ZYLBERBERG A. (1996) – *Economie du travail ; la formation des salaires et les déterminants du chômage*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université,.

CAILLOT M. (1996) – La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? in RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – *Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 20 – 35.

CAPUL J.-Y. (Coord.) (1995) – *Sciences économiques et sociales, terminale*, Paris, Hatier.

CAPUL J.-Y. (Coord.) (1999) – *Sciences économiques et sociales, terminale*, Paris, Hatier.

CAPUL J.-Y. (Coord.) (1997) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Hatier.

CAPUL J.-Y. (Coord.) (2000) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Hatier.

CARLUER C. (1997) – Les représentations économiques des élèves de troisième, in BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (Coord.) (1997) -- *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 149 – 177.

CASTEL R. (1995a) – Les pièges de l'exclusion, *Lien social et politique*, N° 34, automne 1995.

CASTEL R. (1995b) – *Les métamorphoses de la question salariale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

CAYATTE J.L. (1989) -- *Economie du travail*, Paris, Dalloz, Mémentos.

C.E.R.C. (1974) – Connaissances et opinions des lycéens en matière économique, *Documents du Centre d'étude des revenus et des coûts*, n°21, 1^{er} trimestre.

CETTE G. ET TADDEI D. (1997) – *Réduire la durée du travail, de la théorie à la pratique*, Paris, Hachette.

CEZARD M. (1986) -- Le chômage et son halo, *Economie et statistique*, N° 193-194, Novembre-décembre .

CHAMPAGNE P. (1990) -- *Faire l'opinion*, Paris, Ed. De Minuit.

CHATEL E. (1987) – Conflits d'opinions – conflits de savoir à propos de l'utilisation des représentations en situation d'apprentissage : exemple de l'entreprise, in *Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 221 – 230.

CHATEL E. (1993) – La mise en place d'un enseignement de SES, in CHATEL E. ET ALII. (1993) – *Enseigner les Sciences Economiques et Sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris, INRP, 2^{ème} édition, 17 – 50.

CHATEL E. (1994) – Constructions à tout faire : les programmes de sciences économiques et sociales, in DEMONQUE CH. (COORD.) – *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* Paris, Hachette, 50 – 66.

CHATEL E. (DIR.) (1995a) – *Marchés et prix, savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences Economiques et Sociales*, Paris, INRP.

CHATEL E. (DIR.) (1995b) – Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales, *Revue Française de Pédagogie*, n°112, juillet – août – septembre, 9 – 20.

CHATEL E. (1996) – *Une analyse économique de l'action éducative : évaluation et apprentissage dans les lycées*, 555 p., Thèse de doctorat, Sciences Economiques, Economie de l'éducation, Université de Paris X.

CHATEL E. (1999) – Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES, une approche critique du concept de transposition didactique, *DEES, Documents pour l'enseignement économique et social*, n°116, juin, 23 – 28.

CHATEL E. ET ALII. (1993) – *Enseigner les Sciences Economiques et Sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris, INRP, 2^{ème} édition.

CHAVANCE B. (DIR.) (1985) -- Marx en perspective, Paris, Editions de l'EHESS.

CHERVEL A. (1988) – L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'Education*, n° 38, INRP.

CHEVALLARD Y. (1985) -- *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD Y. (1987) -- Quelques représentations touchant le concept de représentation, in *Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 111 - 137.

CHEVALLARD Y. (1994) -- Les processus de transposition didactique et leur théorisation, in ARSAC G. ET ALII (COORD.) (1994) -- *La transposition didactique à l'épreuve*, Paris, La Pensée, Sauvage, 135 – 180.

CHEVALLARD Y. (1996) -- Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, IN BRUN J. (DIR.) (1996) – *Didactique des mathématiques*, Lausanne, paris, Delachaux et Niestlé, 145 – 196.

CHEVALLARD Y. (1997) -- L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Skholê, cahiers de la recherche et du développement*, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, n°6, 25 – 37.

CHEVALLARD Y. ET M.-A. JOHSUA (1982) – Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, (2), 157 – 289.

CLERC D. (1992) – *Déchiffrer l'économie*, Paris, Syros-Alternatives.

CLERC D. (1994) – Emploi, une erreur d'analyse, *Alternatives Economiques*, Hors série N° 21, spécial emploi, 3^{ème} trimestre.

CICILLE P. (1997) – Observer les représentations sociales des élèves, in BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (Coord.) *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 137 – 148.

COHEN A. (DIR.) (1995) – *Sciences économiques et sociales, terminale ES, enseignement général et de spécialité*, Paris, Bordas.

COHEN A. (DIR.) (1999) -- *Sciences économiques et sociales, terminale ES, enseignement général et de spécialité*, Paris, Bordas.

COHEN D. (1994) – *Les infortunes de la prospérité*, Paris, Julliard.

COHEN D. (1997a) – *Richesses du monde, pauvreté des nations*, Paris, Flammarion.

COHEN D. (1997b) – Les salaires ou l'emploi in COLLECTIF -- *LE travail, quel avenir ?* Paris, Gallimard, Coll. Folio.

COLLECTIF (1997a) – *Pour un nouveau plein emploi*, appel des économistes pour sortir de la pensée unique, Paris, Syros, Alternatives économiques.

COLLECTIF (1997b) – *L'Etat de la France 97 –98*, Paris, La découverte.

COMBEMALE P. (1992) – Faut-il enseigner l'économie au lycée ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 308, Novembre, 17 – 19.

COMBEMALE P. (1993) – L'institutionnalisation du marché : quelques repères, *DEES, Documents pour l'enseignement économique et social*, n°92, juin, 5 – 8.

COMBEMALE P. (COORD.) (1995) – *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette, Education.

COMBEMALE P. ET PARIENTY A. (1997) -- Technologie et chômage, un couple à histoires, *La Recherche*, N° 301, septembre.

COMBEMALE P. ET PIRIOU J.-P. (1995) – *Nouveau manuel de sciences économiques et sociales, terminale ES*, Paris, La Découverte

COMBEMALE P. ET PIRIOU J.-P. (1997) – *Nouveau manuel de sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, La Découverte.

COMBEMALE P. ET PIRIOU J.-P. (1999) – *Nouveau manuel de sciences économiques et sociales, terminale ES*, Paris, La Découverte.

CONNE F. (1996) – Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, in BRUN J. (DIR.) (1996) – *Didactique des mathématiques*, Lausanne, paris, Delachaux et Niestlé, 275 – 338.

DARES (1997a) – *Quarante ans de politique de l'emploi*, Ministère du travail.

DARES (1997b) – *La politique de l'emploi*, Paris, La découverte, Coll. Repères.

DARGENT C. (1995) -- L'identité de l'enseignement, réflexions sur les objectifs et les caractères spécifiques d'une « nouvelle » discipline de l'enseignement secondaire, in COMBEMALE P. (COORD.) (1995) – *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette, Education, 73 – 90.

DE GAUDEMAR J. – P. (1976) – *Mobilité du travail et accumulation du capital*, Paris, Maspero.

DE SINGLY F. (1992) – *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, Université, 128.

DE VECCHI G. (1992) – *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, Education.

DE VECCHI G. (1993) – Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? *Cahiers pédagogiques*, n°312, mars, 55 – 57.

DE VECCHI G. ET CARMONA – MAGNALDI N. (1996) – *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, Education.

DELFAUD P. (1986) – *Keynes et le keynésianisme*, Paris, PUF.

DEMAZIERE D. (1995) -- *La sociologie du chômage*, Paris, La Découverte, Repères.

- DENIS H. (1980) – *L' "Economie" de Marx, histoire d'un échec*, Paris, PUF.
- DESROSIERES A. (2000) -- *La politique des grands nombres, histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 2^{ème} édition.
- DEUBEL Ph. ET FERREOL G. (1990) – *Economie du travail*, Paris, Armand Colin.
- Develay M. (Dir.) (1995) -- *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- DEVELAY M. (1995) – Le sens d'une épistémologie scolaire, in Develay M. (Dir.) (1995) -- *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 17 – 31.
- DIDIER M. (1984) – *Economie, les règles du jeu*, Paris, Economica.
- DORTIER J. – F. (1999) -- Les représentations sociales : l'image de la psychanalyse, *Sciences Humaines*, n°91, février, 44 – 46.
- DURKHEIM E. (1894/1981) – *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, Quadrige, 20^{ème} édition.
- DURKHEIM E. (1898/1967) – Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1898, in *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF.
- ECHAUDEMAISON C. D.(DIR.) (1983) – *Dossiers de sciences économiques et sociales, tome I : les transformations du monde capitaliste industrialisé, terminale B*, Paris, Nathan.
- ECHAUDEMAISON C. D. (DIR.) (1985) – *Initiation économique et sociale*, seconde, Paris, Nathan.
- ECHAUDEMAISON C. D. (DIR.) (1987) – *Sciences économiques et sociales, un monde en mouvement, terminale B*, Paris, Nathan.
- ECHAUDEMAISON C. D. (DIR.) (1990) – *Sciences économiques et sociales, La nouvelle donne des années 90, terminale B*, Paris, Nathan.

ECHAUDEMAISON C. D. (DIR.) (1995) – *Sciences économiques et sociales, terminale ES*, Paris, Nathan.

ECHAUDEMAISON C. D. (DIR.) (1999) – *Sciences économiques et sociales, terminale ES*, Paris, Nathan.

ECHAUDEMAISON C. D. (DIR.) (2000) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Nathan.

ELBAUM M. (1997) – Pour une autre politique de traitement du chômage, in COLLECTIF – *Le travail, quel avenir ?* Paris Gallimard, coll. Folio – Actuel.

ELGOZY G. (1968) – *Automation et humanisme*, Paris, Calmann-Lévy, 238 – 243.

EUROSTAT (1999) -- Panel européen des ménages, première vague, 1994, in *Données sociales*, Paris, Insee.

FABRE M. (1999) – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

FAHY J.-M. (1980) – *Le chômage en France*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? 2^{ème} édition.

FAURE F. ET MARTINON C. (1999) – Les représentations du travail chez les élèves de lycée, *DEES, Documents pour l'enseignement économique et social*, n°118, décembre, 40 – 55.

FARR R. M. (1984) – Les représentations sociales, in MOSCOVICI S. (DIR.) (1984) – *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 379 – 389.

FAVEREAU O. (1988) – Evolution récente des modèles et des représentations théoriques du fonctionnement du marché du travail, in *Structures du marché du travail et politiques de l'emploi*, actes des journées d'études organisées en octobre 1985 à Paris, par l'ANPE, le commissariat général du Plan et la délégation à l'emploi, Paris, Syros alternatives, 197 – 223.

FITOUSSI J.-P. (1994) -- SMIC et lien social, *Le Monde*, septembre.

FITOUSSI J.-P. (1995) -- *Le débat interdit*, Paris, Arléa.

FITOUSSI J.-P. ET LE CACHEUX J. (1989) -- Une théorie des années quatre vingt, *Observations et diagnostics économiques*, Revue de l'OFCE, n°29, oct., 117-160.

FLAMENT C. (1994) – Aspects périphériques des représentations sociales, in GUIMELLI CH. (DIR.) (1994) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales, 85 – 117.

FLOUZAT D. (1977) – *L'économie contemporaine, tome I.*, Paris, PUF, coll. Thémis.

FOURASTIE J. (1963) -- *Le grand espoir du XXème siècle*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.

FOURNIER J. ET QUESTIAUX N. (1978) – *Traité du social ; Situations, luttes, politiques, institutions*, Paris, Dalloz, 2^{ème} édition.

FREYSSINET J. (1982) – *Politiques d'emploi des grands groupes industriels français*, Grenoble, PUG.

FREYSSINET J. (1997) – *Le temps de travail en miettes*, Paris, Editions de l'atelier.

FREYSSINET J. (1998) – *Le chômage*, Paris, La découverte.

FRIEDMAN M. (1971) -- *Capitalisme et liberté*, Paris, Robert Laffont.

GALLAND O. ET LEMEL Y . (1998) – *La nouvelle société française*, Paris, Armand Colin.

GAMBIER D. ET VERNIERES M. (1982) – *Le marché du travail*, Paris, Economica.

GAMBIER D. ET VERNIERES M. (1988) – *L'emploi en France*, Paris, la Découverte.

GAUTIE J. (1993) – *Les politiques de l'emploi*, Paris, Vuibert, 1993.

GAUTIE J. (1998) – *Coût du travail et emploi*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

GAZIER B. (1991) – *Economie du travail et de l'emploi*, Paris, Dalloz, coll. Précis.

GELEDAN A. (DIR.) (1993) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Belin.

GELEDAN A. (DIR.) (1999) – *Sciences économiques et sociales, terminale ES*, Paris, Belin.

GENEREUX J. (1993) – *Chiffres clés de l'économie mondiale*, Paris Le seuil.

GILLY M. (1999) – Les représentations sociales dans le champ éducatif, in D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*, 6^{ème} ed., Paris, PUF, 383 - 406.

GIORDAN A. (1993) -- Les conceptions des apprenants, in HOUSSAYE J. -- *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

GIORDAN A. (1998) – *Apprendre*, Paris, Belin.

GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1987) -- *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1994) – *L'enseignement scientifique ; comment faire pour que ça marche ?* 2^{ème} Ed., Nice, Z'éditions.

GIORDAN A., GIRAULT Y., CLEMENT P. (1994) – *Conceptions et connaissances*, P. Lang.

GODET M. (1994) – *Le grand mensonge*, Paris, Fixot.

GODET M. (2000) -- Cinq idées politiquement incorrectes sur l'emploi et les inégalités, *Sociétal*, N°30, 2ème trimestre 2000, 29 - 33.

GORDON D.M., EDWARDS R. ET REICH M. (1982) -- *Segmented work, divided workers : the historical transformation of labor in the United State*, Cambridge University Press.

GORZ A. (1997) – *Misères du présent, richesse du possible*, Paris, Galilée.

GRAF-SES DE LYON (1995) – Les sciences économiques et sociales, in Develay M. (Dir.) (1995) -- *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 261 - 293.

GRAF-SES DE LYON (1997) – Le recueil des représentations sur le marché, in BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (Coord.) *Travaux en didactique des sciences*

économiques et des sciences sociales, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 191 – 203.

GRANGEAS G. ET LE PAGE J.-M. (1993) – *Economie de l'emploi*, Paris, PUF, Economie.

GRANGER G.G. (1993) – *La science et les sciences*, Paris PUF, Que sais-je ?

GRELLET G. (1985) – Salaire monétaire et répartition, in BARRERE A. (COORD.) – *Keynes aujourd'hui : théories et politiques*, Paris, Economica.

GROSBOIS M., RICCO G. ET SIROTA R. (1992) – *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir ; étude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, Adapt.

GUIMELLI CH. (DIR.) (1994) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales.

GUIMELLI CH. (1999) – *La pensée sociale*, Paris, PUF, Que sais-je ?

HADJIAN J. (1994) – Continuité ou discontinuité ... de l'enseignement des SES en lycée ? *DEES, Documents pour l'enseignement économique et social*, n° 96, juin, 75 – 79.

HALTE J. – F. (1998) – L'espace didactique et la transposition, *Pratiques*, n° 97 – 98, juin, 171 – 192.

HEILBRONER R. ET THUROW L. (1986) – *Comprendre la macroéconomie*, Paris Economica, 8^{ème} édition.

HERZLICH C. (1972) – La représentation sociale, in MOSCOVICI S. (Dir.) : *Introduction à la psychologie sociale*, tome 1, Paris, Larousse Université, 303 - 323.

HOANG-NGOC L. (1996) – *Salaires et emploi, une critique de la pensée unique*, Paris, Syros, Alternatives économiques.

HOANG-NGOC L. (2000) – *Les politiques de l'emploi*, Paris, Seuil, Points Economie.

HOLCKMAN R. (1997) -- *Le chômage : mécanismes économiques, conséquences sociales et humaines*, Paris, Les études de la Documentation française.

HOUSSAYE J. (DIR.) (1993) – *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

IBANES J. (DIR.) (1969) – *Les hommes, les besoins, les activités, Classe de seconde*, Paris, Bordas, Coll. Initiation aux faits économiques et sociaux.

IBANES J. (1981) – *Initiation économique et sociale, Seconde*, Paris, Bordas.

IRIBARNE PH. D' (1990) – *Le chômage paradoxal*, Paris, PUF, Economie en liberté.

INSEE (1997) – *Les immigrés en France*, Paris, INSEE.

ITOH M. (1987) -- *La crise mondiale*, Paris, EDI, traduction de C. Meillassoux.

JALET P. (1976) – *L'exploitation capitaliste*, Paris, François Maspero.

JODELET D. (1984) – Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in MOSCOVICI S. (DIR.) (1984) – *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 357 – 378.

JODELET D. (1986) – Fou et folie dans un milieu rural français : une approche monographique, in DOISE W. et PALMONARI A. – *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, textes de base en sciences sociales.

JODELET D. (1999) – Représentations sociales : un domaine en expansion, in D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*, 6^{ème} ed., Paris, PUF, 47 - 78.

JODELET D. (Dir.) (1999) -- *Les représentations sociales*, 6^{ème} ed., Paris, PUF.

JOHSUA S. (1996) – Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? in RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – *Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

JOHSUA S. (1997) – Le concept de transposition didactique au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques, *Skholé, Cahiers de la recherche et du développement*, IUFM d'Aix-Marseille, n°6, 15 – 23.

JOHSUA S. (1998) – Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *Année de la Recherche en éducation*, pp. 79 – 97.

JOHSUA S. ET DUPIN J.J. (1989) – *Représentations et modélisation : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Berne, Peter Lang.

JOHSUA S. ET DUPIN J.J. (1993) – *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.

JOINT-LAMBERT M.-T. (1994) – *Politiques sociales*, Paris, presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

KAHN J. G. (1975) – *La science Economique malade des sondages*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Paris IX, Dauphine.

KAUFMANN J.-C. (1996) – *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, Université.

KEYNES J.M. (1936/1969) – *Théorie Générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

KROMPHARDT J. (1989) -- Le retour de la courbe de Phillips : l'évolution de son interprétation, *Problèmes économiques*, N° 2109, 25 Janvier , 6-9.

LAROQUE G. ET SALANIE B. (1999) -- Prélèvements et transferts sociaux : une analyse descriptive des incitations financières au travail, *Economie et Statistique*, N° 328.

LASSARE D. (1995) – *Psychologie sociale et économie*, Paris, Armand Colin, Coll. U.

LAZARSELD P., JAHODA M ET ZEISEL H. (1981) – *Les chômeurs de Marienthal*, Paris, Editions de Minuit.

LE BAS CH. (COORD.) (1987) -- *La transformation du rapport salarial*, Lyon, PUL.

LECLERCQ E. (1999) – *Les théories du marché du travail*, Paris, Seuil, Points Economie.

LEFRANC A. -- Quelques éléments de comparaison des taux de chômage français et américain, *Economie et Statistique*, N° 310-302, 1997- 1/2, 61 - 72.

LEGARDEZ A. (1997) – Travailler sur les obstacles aux apprentissages en SES, in AUDIGIER F. (DIR.) (1997) – *Actes du 8^e colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP.

LEGARDEZ A. (2001) – *La didactique des sciences économiques et sociales, bilan et perspectives*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.

LEGARDEZ A. ET BEITONE A. (1994) – La monnaie et ses représentations, éléments pour une stratégie didactique en économie, *DEES Documents pour l'enseignement économique et social*, CNDP, n°95, mars, 23 – 35.

LESOURNE J. (1997) – *Vérités et mensonges sur le chômage*, Paris, Odile. Jacob, 2^{ème} éd.

LEVY M. L. (1991) – Création d'emplois et variations du chômage, *Population et Sociétés*, INED, N° 260, septembre 1991.

LEVY GARBOUA V. ET WEYMULLER B. (1981) – *Macroéconomie contemporaine*, Paris, Economica.

LIPIETZ A. (1979) – *Crise et inflation, pourquoi ?* Paris, Maspero.

MAGLIULO B. (1987) -- introduction à la table ronde portant sur « les représentations et la didactique d'autres disciplines », in *Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 155.

MALINVAUD E. (1980) – *Réexamen de la théorie du chômage*, Paris, Calmann – Lévy.

MALINVAUD E. (1983) – *Essais sur la théorie du chômage*, Paris, Calmann – Lévy.

MALINVAUD E. (1985) – Le marché du travail en déséquilibre, in BARRERE A. (COORD.) – *Keynes aujourd'hui : théories et politiques*, Paris, Economica, 461-478

MALINVAUD E. (1986) – *Sur les statistiques de l'emploi et du chômage : rapport au premier ministre*, Paris, La Documentation française, Coll. des rapports officiels.

MALINVAUD E. (1991) – *Voies de la recherche macroéconomique*, Paris, O. Jacob.

MANDEL E. (1982) -- *La crise 1974 - 1982*, Paris, Flammarion, Champs.

MANDEL E. (1997) -- *Le troisième âge du capitalisme*, (1^{ère} édition allemande 1972, 1^{ère} édition française, U.G.E., coll. 10-18, 1976) , Paris, Editions de la Passion.

MANNONI P. (1998) – *Les représentations sociales*, paris, PUF, Que sais-je ?

MARCHAND O. ET THELOT C. (1997) – *Le travail en France, 1800 – 2000*, Paris, Nathan, Coll. Essais et Recherches.

MARECHAL J. (1995) – La géographie des chercheurs et de la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés, in Develay M. (Dir.)(1995) -- *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 95 – 122.

MARTINAND J.L. (1986) – *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

MARTINAND J.L. (1989) – Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les Sciences de l'éducation*, 2/1989, 22 – 29.

MARUANI M. ET REYNAUD E. (1993) – *Sociologie de l'emploi*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

MARX K. (1867 / 1969) – *Le Capital, Livre I*, Paris, Garnier Flammarion.

MAURIN L. (1999) – Travailler chez les autres, *Alternatives Economiques*, N° 172, juillet – août.

MAZEL O. (1993) – *Les chômages*, Paris, Ed. Le Monde.

MEDA D. (1996) – Travail, emploi, activité : de quoi parle-t-on ?, *Données sociales*, Paris, Insee.

MEDA D. (1999) – Activité, travail, emploi, *Les Cahiers Français*, Paris, La Documentation Française, mai-juin.

MEDA D. (2000) – Le plein emploi de qualité, une figure du bien commun, *L'économie politique*, N°8, 4^{ème} trimestre : Le retour du plein emploi ? 6 – 32.

MEIRIEU PH. (1993) – Objectif, obstacle et situations d'apprentissage, in HOUSSAYE J. (DIR.) (1993) – *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 289 – 299.

MEJIAS J. (1999) – La relation modernisation / chômage ; représentations des élèves et séquences pédagogiques, *DEES*, n°118, décembre, 56 – 68.

MENDRAS H. (1988) – *La Seconde Révolution française*, 1965 – 1984, Paris, Gallimard.

MERCIER C. (1977) – *Les déracinés du capital*, Lyon, P.U.F.

MEURS D. (1995) – *La rémunération du travail*, Paris, PUF, 1995.

MICHELAT G. ET SIMON M. (1985) -- Les sans - réponses aux questions politiques, *Revue Pouvoir* , N°33.

MIGNE J. (1970) – Représentations et connaissances scientifiques, *Education permanente*, N°8, Paris, 1970.

MOLINER P. (1994) – Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales, in GUIMELLI CH. (DIR.) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales, 199 – 232.

MOLINER P. (1995) – Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°28, décembre, 44 –55.

MONTOUSSE M. ET CHAMBLAY D. (1993) – *100 fiches pour comprendre les sciences économiques*, Paris, Bréal.

MORIN M. (1984) – Représentations sociales et évaluation des cadres de vie urbains, *Bulletin de psychologie*, 37, 823 – 832.

MOSCOVICI S. (Dir.) (1972) -- *Introduction à la psychologie sociale*, tome 1, Paris, Larousse Université.

MOSCOVICI S. (1987) – Les représentations sociales ; exposé introductif, in AUDIGIER F. ET MARBEAU L. (DIR.) (1987) – *Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, Actes du colloque, Paris, INRP, 1987, 31 – 42.

Moscovici S. (1998) – Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité, entretien avec S. Moscovici, *Sciences Humaines*, Hors série n° 21, juin/juillet 1998.

MOSCOVICI S. (1999) – Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in JODELET D. (Dir.) (1999) -- *Les représentations sociales*, 6^{ème} ed., Paris, PUF, 79 – 103.

MOSCOVICI S. ET VIGNAUX G. (1994) – Le concept de thémata, in GUIMELLI CH. (DIR.) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales, 25 – 71.

MUET P. A. (DIR.) (1994) – *Le chômage persistant en Europe*, Paris, PFNSP.

NADEAU R. (1999) – *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*, Paris, PUF.

NOT L. (1988) – *Les pédagogies de la connaissance*, Paris, Privat.

NOUSCHI M. ET BENICHI R. (1990) – *La croissance au XIXème et XXème siècle*, Paris, Ellipse.

OCDE (1994) – *Le chômage dans la zone de l'OCDE, 1950 – 1995, faits, analyses, stratégies*, étude de l'OCDE sur l'emploi, Paris, OCDE.

ORFALI B. (2000) – Les représentations sociales : un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales, *L'Année Sociologique*, Vol. 50 n° 1.

PAUGAM S. (DIR.) (1996) -- *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

PAULET J. - P. (1991) – *Les chômages dans les vieux pays industriels*, Paris, Bréal, Coll. Les dossiers Bréal, N° 6, septembre.

PERRET B. (1995) – *L'avenir du travail*, Paris, Le Seuil.

PERRET B. (1997) – L'avenir du travail : des tendances contradictoires , in MEDA D. *Le travail, quel avenir ?* Paris, Gallimard, Coll. Folio.

PERROT A. (1992) – *Les nouvelles théories du marché du travail*, Paris, La découverte, Coll. Repères.

PETITJEAN A. (1998) – La transposition didactique en français, *Pratiques*, n° 97 – 98, 7 – 33.

PINTO L. (1993) – Carrières brisées, in BOURDIEU P. (DIR.) (1993) – *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 581 – 595.

Pirou J.-P. (1996) – *Lexique des sciences économiques et sociales*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

POPPER K. (1934/1973) – *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.

RAISKY C. (1996) – Doit-on en finir avec la transposition didactique ? essai de contribution à une théorie didactique, in RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – *Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 38 – 59.

RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – *Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

RATEAU P. (1999) – Les représentations sociales, in PETARD J. – P. (COORD.) – *Psychologie sociale*, Paris, Bréal, 161 – 211.

REAL B. (1990) – *La puce et le chômage, essai sur la relation entre le progrès technique, la croissance et l'emploi*, Paris, Seuil.

REYNAUD B. (1994) – *Les théories du salaire*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

REVOL R. ET SILEM A. (dir.) (2000) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Hachette éducation.

RIGAUDIAT J. (1996) – *Réduire le temps de travail*, Paris, Syros.

ROSANVALLON P. (1995) – *La nouvelle question sociale*, Paris, Le Seuil.

RUEFF J. (1931) – L'assurance chômage, cause du chômage permanent, *Revue d'économie politique*, pp. 211 – 251, repris dans *Revue d'économie politique*, 97 (6) nov. - déc. 1987, pp. 813 – 853.

SALAI R., BAVEREZ N. ET REYNAUD B. (1986) – *L'invention du chômage*, Paris, PUF.

SALLES P. ET WOLFF J. (1971) – *Croissance et développement, classes de terminale B*, Paris, Dunod.

SANDRETTO R. (1994) – *Rémunérations et répartition des revenus*, Paris, Hachette, Supérieur.

SAUVY A. (1976) – *L'économie du diable*, Paris, Calmann – Lévy.

SAUVY A. (1982) – *La machine et le chômage*, Paris, Hachette, Pluriel.

SCARAMUZZA M. ET MAURY J.-M. (1981) – *Initiation économique et sociale, seconde*, Paris, Foucher.

SCHNAPPER D. (1994) – *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard, Folio.

SIMLER B. (DIR.) (1987) – *Initiation économique et sociale, classe de seconde*, Paris, Armand Colin.

SIMLER B. (DIR.) (1989) – *Sciences Economiques et sociales, terminale B*, Paris, Armand Colin.

SIMLER B. (DIR.) (1993) – *Sciences économiques et sociales, seconde*, Paris, Armand Colin.

SIMONNOT P. (1998) – *30 leçons d'économie contemporaine*, Paris, Gallimard, Coll. Folio.

SNOWDON B. , VANE H. ET WYNARCYK P. (1997) – *La pensée économique moderne*, Paris, Ediscience.

SOLAUX G. (1995) – *Le baccalauréat*, Paris, La Documentation Française.

SPRIET J.-L. (1991) – Quelques éléments d'analyse à propos de l'expression "Sciences économiques et sociales", *DEES, Documents pour l'enseignement économique et social*, n°84, juin, 102 – 107.

STEWART M. (1973) – *Keynes*, Paris, seuil, coll. Points.

STROOBANTS M. (1993) – *Sociologie du travail*, Paris, Nathan.

TCHIBOZO G. (1998) -- *Economie du travail*, Paris, Dunod, Topos.

THES A., SAGE C. ET REBEL J. (1981) – *Initiation économique et sociale*, Seconde, Paris, Scodel.

TIANO A. (1988) -- *Economie du travail*, Paris, PUF, 1988.

TOZZI M. (1995) – De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation, in Develay M. (Dir.) (1995) -- *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 237 – 260.

TRIBY E. (1995) – Les sciences économiques et sociales sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique, in COMBEMALE P. (COORD.) (1995) – *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette, Education, 113 – 128.

TRIBY E. (1997) – Enseigner l'économie par les représentations des élèves ; le cours sur la monnaie, in BEITONE A. ET LEGARDEZ A. (Coord.) (1997) -- *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 311 – 322.

- VASCONCELLOS M. (1993) – *Le système éducatif*, Paris, La Découverte, Repères.
- VERGES P. (1984) – Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques, *Communication – information*, Vol. VI, N° 2 – 3, hiver 1984, 375 – 396.
- VERGES P. (1987) – Représentations économiques et sociales en terminale B, in *Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 207 - 216.
- VERGES P. (1992) – L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de psychologie*, XLV, n°405, 203 – 209.
- VERGES P. (1994) – Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales, in GUIMELLI CH. (DIR.) (1994) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales, 233 – 253.
- VERGES P. (1995a) – L'évolution des représentations économiques des jeunes français de la sixième à la terminale, in, *La didactique des SES : aspects nationaux et internationaux*, Actes de l'Université d'été des SES, CERPE – Université de la méditerranée, Aix en Provence, 7 – 11 juillet 1995, 15 – 29.
- VERGES P. (1995b) – Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité : méthodes d'approche, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°28, décembre, 77-95.
- VERGES P. (1999) – Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance, in JODELET D. (Dir.) : *Les représentations sociales*, 6^{ème} ed., Paris, PUF, 407 – 428.
- VERGES P. (2001) – L'analyse des représentations sociales par questionnaires, *Revue française de sociologie*, Juillet-septembre 2001, 42 – 3, 537 – 561.
- VERRET M. (1975) – *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.

Sommaire des annexes